العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل: دراسة تنبؤية

إعداد

محمد عبد الغفور عبدالرحمن الصمادي

إشراف

الأستاذ الدكتور : شفيق علاونه- مشرفاً

حقل التخصص – علم النفس التربوي

جامعة اليرموك

كانون أول/2007

قرار لجنة المناقشة

العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل : دراسة تنبؤية

إعداد

محمد عبد الغفور عبد الرحمن الصمادي

ماجستير علم نفس تربوي،جامعة اليرموك، 2002م
قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن

وافق عليها

شفيق فلاح علاونه ....مشرفاً ورئيساً
أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

احمد سليمان عوده ....عضواً
أستاذ في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

عدنان محمد الفرح ....عضواً
أستاذ في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

محمد العزاوي ....عضواً
أستاذ في علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية

نصر يوسف مقابله ....عضواً
أستاذ مشارك في علم النفس التربوي،جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الإطروحة 2 / 12 / 2007 م

الإهداء

الى روح والدي رحمه الله ....

الى روح والدتي رحمها الله ....

الى الأشقاء والشقيقات ....

الى الزوجة الغالية ....

الى الأبناء :

أحمد ،حمزة ، نور ، إسراء ، حسام ، ومعاذ

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه أجمعين، بعد شكر الله عز وجل الذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع، فإنني أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور عدنان العتوم الذي أشرف بداية على تأسيس هذا العمل فجزاه الله عني خير الجزاء.كما أتقدم بجزيل الشكر إلى صاحب الخلق الرفيع والموقف العلمية الرائدة أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور شفيق علاونه، المشرف على هذه الأطروحة، لما أسدى لي من فيض علمه ولطف معاملته؛ فنعم المعلم، ونعم الأخ؛ الذي أقف عاجزاً عن تقديم الشكر اللائق به، فجزاه اللهُ عني خير الجزاء.

ولا يسعني إلا أن أقف إجلالاً واحتراماً؛ إلى رموز العلم والمعرفة أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور احمد سليمان عوده، والأستاذ الدكتور محمد العزاوي والأستاذ الدكتورعدنان الفرح والدكتور نصريوسف مقابله الذين شرفوني بالتفضل مشكورين في مناقشة هذه الأطروحة والإنعام عليها بملاحظاتهم؛ التي سوف تضفي عليها ثوباً جديداً.

كما أتقدم بالشكر الى الأساتذة الأفاضل الذين تكرموا بتحكيم أدوات هذه الأطروحة. مثمناً لهم ما أبدوه من ملاحظات قيمة أسهمت في تصحيح ما اعترى هذه الأدوات من أخطاء.

وعرفانٌ بالجميل أتقدم بخالص الشكر وعظيم الأمتنان إلى زوجتي التي كانت سندي عبر رحلتي العلمية هذه؛ والتي امتدت لمرحلتي الماجستير والدكتوراه فجزاها اللهُ عني كل خير.

ولا يفوتني أن اشكر أعضاء الهيئة الإدارية و التدريسية وطلبة المدارس التي أُخـذت منها عينة الدراسة على ما أبدوه من تعاون، ولكل من ساهم في تقديم المساعدة والعون في إخراج هذه الأطروحة الى حيز الوجود.

الباحث

المحتوى

الجدول	قائمة الجداول	الصفحه

فهرس الملاحق

الملخص

الصمادي، محمد عبد الغفور. العلاقة بين الذكاء العام، والذكاء الانفعالي، والتكيف الاجتماعي، دراسة تنبؤية. أطروحة دكتوراه ، جامعة اليرموك،2007. (المشرف: أ.د شفيق فلاح علاونه).

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بالعلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي، والتكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية إربد الثانية. تكونت عينة الدراسة من 254 طالباً وطالبة، منهم 121 طالباً و133 طالبة، تم اختيارهم عشوائيا بطريقة العينة الطبقية العنقودية، وكان ذلك في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي 2006-2007. ولتحقيق أغراض الدراسة. طوّر الباحث مقياسين، أحدهما للذكاء الانفعالي، والآخر للتكيف الاجتماعي. كما استخدم المصفوفة المتتابعة القياسية (رافن) لتحديد درجة الذكاء العام عند أفراد العينة، وقد حصل الباحث على درجات التحصيل في الرياضيات والعلوم العامة واللغة العربية واللغة الإنجليزية من السجلات المدرسية. وقد أظهر تحليل الانحدار الخطي المتعدد، أن الذكاء الإنفعالي كان له قدرة تنبؤية في تفسير التباين في المتغير التابع وهو التكيف الاجتماعي، كما أظهرت النتائج أن متغيرات الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي كان لهما قدرة تنبؤية في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي. وكذلك فقد أظهرت النتائج قدرة تنبؤية لمتغير التحصيل الاكاديمي في الذكاء العام.

إضافة لقدرة التكيف الاجتماعي على تفسير التباين في الذكاء الانفعالي. فـــي ضـــوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بضرورة الاهتمـــام بتنميـــة الـــذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى الاهتمام بالتكيف الاجتماعي عند الطلبة.

الكلمات المفتاحية :

الذكاء العام ، الذكاء الانفعالي ، التكيف الاجتماعي ، التحصيل الأكاديمي .

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمة .

يشير علماء النفس إلى أن الذكاء العام من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وارتباطا بالتحصيل الأكاديمي والنجاح. ولسوء الحظ فإن علماء النفس لم يتوصلوا حتى الآن إلى اتفاق عام حول تعريف موحد للذكاء، بل إن هنالك نظريات مختلفة تفسر الذكاء بأشكال مختلفة، وتصف السلوك الذكي بشكل مختلف، وقد جاء هذا الجدل من حيث النظر إلى طبيعة الذكاء؛ هل هو شيء مادي محسوس أم هو كينونة لها وجود فعلي يمكن اختبارها، بدلا من النظر إليه على أنه مصطلح يشير إلى سلوك له دلالته في حياة الفرد(علام، 2000).

ويعزو ساتلر(sattler,1982) غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده إلى كون الذكاء صفة وليس كينونة، بمعنى أن الذكاء لا وجود له في حد ذاته، وإنما هو نوع من الوصف لسلوك الفرد بطريقة ما. وقد عرّف ستودارد الذكاء على أنه قدرة الفرد على القيام بمهمات، أو نشاطات تمتاز بالتجريد، والصعوبة، والتركيب، والتكيف وذلك للوصول إلى هدف معين. ويشير العزة(2002) إلى سبب تعدد تعريفات الذكاء، ويعزوه إلى تعدد النظريات التي تناولت الذكاء، إلا أن هذه النظريات تُجّمِعُ على ثلاثة مفاهيم هي :

1- إن الذكاء صفة تتواجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة.

2 - إن الذكاء قدرة افتراضية عامة تظهر في مجالات متعددة من الحياة، وتظهر من خلال سلوك الفرد الملحوظ، وتقاس من خلال مظاهر هذا السلوك.

3- إن الذكاء ليس قدرة مطلقة بل هو قدرة نسبية.

وتعود الاختلافات بين العلماء في تعريف الذكاء إلى عدد من القضايا. حول كون الذكاء قدرة موروثة أم مكتسبة، وكونه يتكون من قدرة واحدة عامة أم مجموعة من القدرات المنفصلة، وكونها مترابطة أم منفصلة(الزغول،2001). و يرى تيرمان (terman) أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد (جابر،1982؛ نشواتي،1996). ويرى بياجية أن الذكاء هو قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات المعرفية السابقة؛ في تطوير وتنمية مخططاته العقلية من أجل تحقيق مستويات تكيفية راقية (خوجلي،2002).

ويخلص النشواتي(1996) إلى أن معظم تعريفات الذكاء تتضمن القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على التعلم، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التكيف مع البيئة، وإنشاء علاقات مثمرة مع العالم الخارجي.

ومن الناحية التاريخية ترى نظرية سبيرمان(نظرية العاملين) أن أي نشاط أو أداء عقلي يتأثر بعاملين، الأول ويُعرف بالعامل العام General factor (g)، والثاني يُعرف بالعامل الخاص Specific factor(S). ويرى سبيرمان أن العامل العام عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمن في النشاطات العقلية للفرد كافة، وخاصة في إدراك العلاقات، أما العامل الخاص فيبدو في القدرة على الاستدلال، أو القدرة على الابتكار، أو القدرة اللفظية. (نشواتي،1996). وقد رفض ثورندايك (Thorndike) نظرية العاملين وقال إن الذكاء هو نتاج عدد كبير جداً من القدرات العقلية المترابطة، وقد أيده في ذلك (ثيرستون) الذي قال بوجود سبع قدرات عقلية أولية مختلفة. و(جيلفورد) الذي يعتبر

من أبرز علماء النفس الذين تبنوا نظرية العوامل المتعددة في تكوين الذكاء. ويؤكد (ثورندايك) على أن العمليات العقلية هي نتيجة لعمل الجهاز العصبي، وأن الذكاء يتكون من عدد كبير من الأنشطة العقلية المنفصلة، وأن كل نشاط عقلي يمثل قدرة منفصلة، ويشير إلى وجود عناصر مشتركه بين النشاطات العقلية المختلفة تسوغ القول بوجود ثلاثة أنواع من الذكاء هي :

أ-الذكاء المادي أو الميكانيكي Concrete or Mechanical Intelligence وهو القدرة على معالجة الأشياء والموضوعات المادية، ويتجلى في المهارات اليدوية والحسية الحركية.

ب- الذكاء المجرد Abstract Intelligence وهو القدرة على فهم ومعالجة الأفكار والرموز والمعاني والمجردات، ويتمثل في القدرة الرياضية والقدرة اللغوية.

ج- الذكاء الاجتماعي Social Intelligence وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم بفاعلية (جابر،1982).

يرى جاردنر (Gardned,1983) أن الذكاء يتكون من سبع قدرات منفصلة؛ هي: الذكاء اللغوي ويتمثل بالقدرة اللفظية والشعر والأدب، والذكاء المنطقي ويتمثل في الرياضيات، والذكاء المكاني(الفراغي) ويتمثل في القدرة على حل المشكلات من خلال التصور والخيال، والذكاء الموسيقي ويتمثل في فهم وتأليف قطعة موسيقية، والذكاء النفسحركي(الجسمي) ويتمثل في الرقص والحركات الرياضية، والذكاء بين الأشخاص ويتمثل في فهم نواي ومشاعر الآخرين، والذكاء الشخصي ويتمثل في فهم الشخص لذاته ومشاعره. وتختلف هذه القدرات من شخص لآخر، فهناك من لدية قدرات استثنائية في اللغة، وآخر في الموسيقى، وغيره في سرعة تعلمه للرياضيات.

فيما يرى ستيرنبيرغ (Sternberg,1984) أن الذكاء يقوم على ثلاثة دعائم رئيسة:

أولاً – السياق البيئي (Environmental Context) قد يأخذ السلوك الذكي في هذا السياق واحداً من ثلاثة اشكال؛ كالذكاء الأكاديمي الذي يظهر في المشكلات الأكاديمية، أو الذكاء العملي (الاجتماعي) الذي يظهر في التعامل مع المشكلات الاجتماعية والبيئية، والابتكار الذي يظهر في القدرة على التعامل بكفاءة وفاعلية مع المشكلات والأوضاع المستجدة.

ثانياً– الخبرات السابقة (Prior Experiences) : تلعب الخبرات السابقة دوراً هاماً في قدرة الشخص على النجاح في معالجة المشكلات والمواقف المألوفة، بطرق غير مألوفة، تمتاز بالجدة والأصالة، وبأقل جهد ممكن. وفي المواقف الجديدة والغير مألوفة يقوم الفرد باختبار عدد من الاستراتيجيات السابقة يمكن أن تسهم في حل الموقف الذي يتعرض له الفرد.

ثالثاً – المعالجة المعرفية (Cognitive Processes) وهي الاسلوب المعرفي الذي يستخدمه الفرد في تفسير المشكلة بطريقة تعزز النجاح والتكيف. وذلك من خلال فصل المعلومات الهامة وتبويبها وايجاد العلاقات بين الافكار التي تبدو مختلفة، والاستفادة من التغذية الراجعة حول الأداء، وبالتالي تحديد الإستراتيجية المناسبة للوصول إلى الحل الامثل للمشكلة. ويتفق ستيرنبيرغ وجاردنر في أن الذكاء يختلف بإختلاف الثقافة؛ فالسلوك الذكي في ثقافة ما قد لايكون ذكياً في ثقافة أخرى.

الذكاء العام وعلاقته بالذكاء الانفعالي :

قدم واردل ورويس (Wardell & Royce - 1978) تصوراً نظرياً في إطار نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين كل من النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثير تلك العلاقة على الشخصية الإنسانية بأكملها. ويؤيد جولمان (Goleman,1995) ذلك بقوله أن هناك علاقة متلازمة بين معامل الذكاء وبعض مظاهر الذكاء الانفعالي. وأن النظام الانفعالي والنظام المعرفي يعملان معا في تناغم دقيق لقيادة حياتنا. فالانفعال يزوّد ويغذي العمليات العقلية المنطقية بالمعلومات، بينما يعمل النظام المعرفي أو (العقل المنطقي) على تنقية هذه المعلومات ويعترضها أحيانا، ومع ذلك يبقى لكلّ منهما قدرة شبه مستقلة عن الأخرى مع أنهما مرتبطتان في دوائر المخ العصبية. ويرى ماير (Mayer,1995) أن المزاج عموما يؤثر في تفكير الأفراد، وأن الأفراد ذوي المزاج الجيد يفكرون بشكل جيد. وتتضح العلاقة بين الانفعال والتفكير عندما يغضب الفرد فإن قراراته وأحكامه قد يجانبها الصواب، وكما أن التفاعلات الانفعالية تعمل على ترقية الذكاء وتطويره؛ من خلال تحويل انتباه الشخص من المثيرات الطبيعية والعادية إلى المثيرات الأكثر أهمية؛ فالخوف مثلاً دليل على مواجهة الفرد لتهديد خارجي يصعب التحكم فيه.

ويشير موستو، ايزارد، فاين، وترينتاكوستا (Mostow, J.Izard,C. Fine,S.&Trentacosta,C,2002) إلى دور القدرة اللفظية في تشكيل الارتباطات بين الانفعالات والإدراكات المعرفية؛ التي توفر للأفراد قدرة تسمية هذه الانفعالات

وإيصالها إلى الآخرين. من خلال السلوكيات التفاعلية وتعابير الوجه. إن هذه الارتباطات بين الانفعالات و الإدراكات المعرفية تصبح جزءاً من البنية المعرفية للفرد خلال مراحل النمو المختلفة، التي سوف يستخدمها وبشكل تلقائي كلما قام بترميز وتفسير التلميحات الانفعالية. فالأفراد الذين يتمتعون بقدرة لفظية عالية يكونون أكثر قدرة على استخدام المفردات الانفعالية، ومناقشة الانفعالات، ومعالجة الانفعالات السلبية بفاعلية أكبر. ويرى إيزارد وسكلتز وفاين وينجستروم واكريمان (Izard,Schultz Fine, Youngstrom,&Ackerman,2000) أن المهارات الانفعالية تسهل قدرة الفرد على التحكم بالخصائص الانفعالية التكيفية. وعلى استخدامها بشكل فاعل في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. وعلى سبيل المثال فعندما يتفاعل الفرد مع قرين له يشعر بالحزن، فإنه يجب أن يكون قادرا على تمييز وتسمية هذا الحزن بشكل صحيح، وعلى القيام بصياغة فاعلة لانفعالاته المختلفة والاستجابة بصورة مناسبة من خلال إبداء سلوك اجتماعي تكيفي يولد الشعور بالارتياح لدى الفرد الآخر. وبالتالي فإن القدرة اللفظية تمثل عنصرا أساسيا يسهم في تكوين المعرفة الانفعالية والتي تمكن بدورها الأفراد من التعامل بنجاح مع بيئتهم الاجتماعية. كذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بقدرة لفظية عالية قد يكونون أكثر قدرة على تعلم التلميحات الانفعالية وإيصال المعلومات الانفعالية لفظيا، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بقدرة لفظية متدنية قد يعانون صعوبة في تعلم ودمج المفردات الانفعالية في كلامهم، وبالتالي فإن ذلك قد يؤثر سلبا على تفاعلاتهم الاجتماعية.

وتشير نظرية الانفعالات التمايزية Differential Emotions Theory (DET) إلى أن الانفعالات تلعب دورا حيويا في النمو المعرفي خلال فترات الحياة المختلفة، وعلى

الرغم من ثورة الانفعالات؛ فإن العديد من علماء النفس يفترضون بأن النمو يخضع أساسا إلى تأثيرات الإنجازات المعرفية. وبصورة عامة تميل نظريات النمو المعرفي إلى استبعاد الدور الذي يمكن أن تلعبه التفاعلات الانفعالية مع البيئة في توجيه مسار التطورات النوعية في المعرفة (cognition). وعلى الرغم من ضعف الاهتمام بالطرق التي تتطور من خلالها عقول الأطفال عبر التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين؛ فإن التفسيرات النظرية للنمو الانفعالي تركز عادة على الكيفية التي يسهم من خلالها تطور التقدم المعرفي في ظهور الانفعالات المعقدة وتجسيدها داخليا من قبل الفرد، وعلى صياغة المفاهيم الذاتية، وعلى استراتيجيات الفرد المتنامية في تنظيم الانفعالات. وتشير معظم التفسيرات النمائية للانفعالات إلى أن الانفعالات المقيِّمة للذات مثل الإحساس بالندم والذنب، تظهر ببساطة كمحصلة لنمو الوعي الذاتي للفرد وقدرته على تجسيد المعايير، وفضلا عن ذلك فإن الاستيعاب الداخلي المتزايد للانفعالات المقيمة للذات، والذي يتواصل على امتداد مسار النمو يُعزى عموماً إلى ظهور تفكير عملي منهجي ملموس (Abe&Izard,1999).

الذكاء العام وعلاقته بالتكيف الاجتماعي :

يرى موستو، ايزارد، فاين، وترينتاكوستا (Mostow, J.Izard,C. Fine,S.&Trentacosta,C,2002) أن هنالك بنية ترابطية بين القدرة اللفظية والسلوك الاجتماعي التكيفي، وأن استخدام الكلمات المناسبة تمكن الفرد من تفسير الأوضاع الاجتماعية المختلفة، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة المشكلات الاجتماعية؛ وهذا يسهل ظهور التفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين الأفراد. وتَمكّن الباحثون

السابقون من تحديد العلاقة بين الذكاء والتكيف الاجتماعي، وكان الأفراد الأكثر ذكاء هم الأقدر على مواجهة المشكلات الاجتماعية ومعالجتها.

الذكاء العام وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي:

يعتبر الذكاء العام من العوامل المهمة المؤثرة في التحصيل الأكاديمي ويسهم بما مقداره 25% من التباين(Diseth,2002). وترى اورمرود(Ormrod,1995) أنه ليس من الضروري أن تقوم اختبارات الذكاء الحديثة بقياس حقيقة ما يعتقده أصحاب النظريات في الذكاء. فعندما قام بنيه Binet بتصميم اختبار الذكاء، كان الهدف منه التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقد أكدت الدراسات أن الأداء على اختبارات الذكاء يرتبط مع التحصيل الأكاديمي، وأن الأطفال الذين لديهم درجة مرتفعة من الذكاء، يحصلون على درجات أعلى في اختبارات التحصيل المدرسي، ويمكن أن يكملوا تعليمهم العالي. وبمعنى آخر فان درجة الذكاء تعتبر متنبئا على التحصيل. ولكن مع وجود هذه العلاقة بين درجات اختبار الذكاء وعلامات التحصيل المدرسي فإنه يجب الانتباه إلى نقطتين أساسيتين في هذه العلاقة.

النقطة الأولى – هي أن الذكاء ليس ضروريا أن يكون السبب في التحصيل؛ لأن العلاقة بينهما هي علاقة ارتباطية. وحتى مع ذلك فإن الأطفال الذين لديهم ذكاء عالٍ غالبا ما يكون تحصيلهم جيدا في المدرسة. وليس من السهل القول بشكل حاسم: إن التحصيل الأكاديمي المرتفع هو نتيجة حتمية للذكاء الأكاديمي المرتفع، وإنما قد يعود إلى أسباب أخرى تتداخل مع الذكاء مثل الدافعية، و طريقة التدريس، والوضع الاقتصادي للعائلة، و الدعم الأسري، ومجموعات الأقران.

أما النقطة الثانية_ يمكن القول بشكل عام أن الذكاء المرتفع يترافق مع مستوى عال من التحصيل الأكاديمي، ولكن لأسباب مختلفة فإن بعض الطلاب، والـــذين لـــديهم ذكـــاء مرتفع، قد لا يكون تحصيلهم الأكاديمي جيد، وأن هنالك بعض الطلبـــة يكـــون لـــديهم تحصيل أكاديمي عالٍ أكثر مما يمكن التنبؤ به من خلال درجة الذكاء وحدها. ويـــشير فيولاتو وماريني(Violato & Marini,1993) إلـــى أن الـــذكاء والتحـــصيل لا يمكـــن استخدامهما بالتبادل بالرغم من وجود علاقة دالة بينهما. وأن التحصيل والذكاء يـــشكل كل منهما مكونا مستقلاً عن الآخر بالرغم من التداخل بينهما. وأن استخدام درجـــات التحصيل مؤشراً على الذكاء قد لا يكون صحيحا.

الذكاء الانفعالي :

تمتد جذور الذكاء الانفعالي إلى عام 1920، عندما أشـــار عـــالم الـــنفس ثورنـــدايك Thorndike إلى تحديد أحد أبعاد الذكاء الذي أسماه بالذكاء الاجتماعي، حيث عرّفه بأنـــه القدرة على فهم الآخرين، وإدارة العلاقات الإنسانية، والتصرف بها بحكمة. لكن الباحثين وجدوا صعوبة في قياس القدرة على التعامل مع الآخرين، حيث إن الـــذكاء الاجتمـــاعي يتضمن عددا من القدرات المختلفة والتقاليد والعادات الاجتماعيـــة (Golman&Cherniss, 2000). وفي تلك الفترة ظهرت وجهة نظر لعدد من علماء النفس تشير إلى أنهم يـــرون أن الذكاء الاجتماعي ما هو إلا خداع للآخرين وجعلهم يفعلون ما تريد سوأ بـــإرادتهم أم بالرغم عنهم(جولمان، 2000).

وفي العام 1983 دحض عالم النفس (هوارد جاردنر) فـــي كتابـــه أطـــر العقـــل (Frames of Mind) فكرة معامل الذكاء وجاء في الكتاب أنه ليس هناك وحدة كليـــة مـــن نوع واحد من الذكاء تعتبر العامل الحاسم للنجاح في الحياة، لكن يوجد تدرجات عريضة

تشمل أنواعا من الذكاء تضم سبعة مداخل متنوعة" (جولمان،2000). و كان لـه الـدور الرئيس في إثارة وتوليد الاهتمام بالذكاء الانفعالي في علم النفس. ويتضمن نموذج (هوارد جاردنر) في الـذكاء المتعـدد نـوعين مـن الـذكاء همـا: الـذكاء بـين الشخـصي (Intrapersonal)، والذي ينم عن قدرة الفرد على معرفة ذاته و مـشاعره ودوافعـه. ويستخدم هذا الفهم لتنظيم حياته الخاصة، وفي تعامله مع الآخرين. والنوع الآخـر هـو ذكاء ما بين الأشخاص (Interpersonal) الذي يشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين ودوافعهم وفهمها. ويرى (جاردنر) أن الشخص الذي يتمتع بهذا النوع من الذكاء هو الأقدر على تفهم الآخرين والتعامل معهم(جابر، 2003). وفي عام 1988 طور(ريفن بار أون)محاولته الأولى لقياس الذكاء الانفعالي، وكان أول من استخدم مصطلح معامـل الذكاء الانفعالي (EQ) emotional Quotient (Golman&Cherniss, 2000).

والذكاء الانفعالي بمفهومه الحديث ظهر على يد (سالوفي ومابر) عام 1990عنـدما نشرا أول مقالة علمية لهما في هذا المجال، أشارا فيها إلى أنه جزء من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية وانفعالات الآخـرين، وقدرتـه على التمييز بين هذه الانفعالات واسـتخدام هـذه المعرفـة لتوجيـه تفكيـره وسـلوكه (Salovey& Mayer 1990). كما يشير الذكاء الانفعالي إلى بنية من المهارات تركز على إدراك الانفعالات، سوأ كانت انفعالاته أم انفعـالات الآخـرين، وإيجـاد معنـى لهـذه الانفعالات، واستخدام هذه المعرفة في التفكير وحل المشكلات. ويعد دمج هذه المهـارات شرطا مهما في صياغة نوعية تجربة حياة الفرد(Suzanne,2003).

وقد عبر كثير من الناس عن آرائهم حول مدى الجدوى العلمية للذكاء الانفعالي، فقد قيل: إن له من الأهمية ضعف ما لمعامل الذكاء IQ (Goleman,1998). و وُصِف أيـضا

بأنه مفهوم "مراوغ". وزعم آخرون بأن هنالك عدداً كبيراً من الأبحاث تـشير إلـى أن الذكاء الانفعالي يشكل القاعدة لقدرات مهمة أخرى في كل الوظائف تقريبا (Goleman &Cherniss,2000). و قال آخرون إن الذكاء الانفعالي أقرب إلى الخرافة منه إلى العلـم، وأشار غيرهم إلى أن دراسة الذكاء الانفعالي تثير سؤالا عما إذا كان هنالك عـدد كبيـر أكثر مما ينبغي من الذكاءات(Mayer,Salovey,Caruso,2004).

إن هذا التنوع في الآراء إنما يعكس وجود انقسام حول مفهوم الذكاء الانفعالي، ذلك أن الاطلاع الشعبي الأولي الواسع على هذا المفهوم كان محصلة لسلسلة من المقـالات التي نشرت في الصحف والمجلات، واستندت إلى كتاب تجاري مُعّد للقرّاء عامة حـول الذكاء الانفعالي(Goleman,1995). ولكن علماء النفس يُبدون أحيانا ردود فعل تجاه مثـل هذه التصورات الساذجة، وذلك لتخوفهم من أن يبادر علماء النفس الآخرون إلى تبني هذه الأفكار الرائجة بشكل جدّي. إن هذه التصورات الرائجة اهتمت بجعل الذكاء الانفعـالي مرادفا لكل شيء، من الحماسة والمثابرة إلى الشخصية العامة، وكأن المقاييس المرتبطـة بمثل هذه التصورات تربط الذكاء الانفعالي بسمات مثل اختبـار الواقـع، والاسـتدلالية وقوائم، من القدرات المرتبطة بالعمل. إن مثل هذه المفاهيم وما يتصل بها من مقـاييس غالبا ما يكون لها علاقة ضعيفة أو لا علاقة على الإطلاق بالانفعال أو بالذكاء، وبالتالي فإنها تُخفق في تقـديم تـصور حقيقـي صـادق عـن مـصطلح الـذكاء الانفعـالي (Mayer,Salovey,Caruso,2004).لذا فإن الذكاء الانفعـالي هـو القـدرة علـى التفكيـر بالانفعالات، وقدرة الانفعالات على تحسين التفكير، ويشمل ذلك القدرات المتعلقة بإدراك الانفعالات بشكل دقيق، وتوليد الانفعالات بهدف دعم التفكير، وفهم الانفعالات والمعرفـة الانفعالية، والتأمل بالانفعالات بشكل منظم بهدف تعزيـز النمـو الانفعـالي والفكـري

(Mayer,Salovey,1997). وفي عام 2000 أدخل ماير وسالوفي التطوير الثالث على تعريف الذكاء الانفعالي بأنه: القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية بما تتضمنه من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة (Goleman & cherniss 2000). و من خلال هذا التعريف يبدو واضحاً أن الذكاء الانفعالي يشير إلى الاندماج والترابط بين الذكاء والانفعال. وينظر للذكاء الانفعالي على أنه عضو في فئة من الذكاءات التي تشتمل على الذكاء الاجتماعي، والذكاء العملي، والذكاء الشخصي، والتي سُميت بالذكاءات الساخنة، وتشير هذه التسمية، إلى حقيقة أن هذه الذكاءات تعمل على المعارف (Cognitions) الساخنة؛ أي المعارف التي تتعامل مع أمور لها أهميتها الشخصية والانفعالية بالنسبة للفرد (Mayer,Salovey,Caruso,2004).

وهكذا يبدو أن الذكاء الانفعالي يستخدم المعلومات الانفعالية. ولكن ما الذي يعنيه ذلك؟ إن النظرة الفلسفية ومن بعدها الارتقائية (evolutionary) تشير إلى أن الانفعالات تحكم استجابات الفرد في حالة معينة وقد تؤطرها. وقد اقترح الباحثون تصنيفات للانفعالات تمتد ما بين بعدين إلى ستة أو ثمانية أو عشرة أبعاد. ويعتقدون بأن الانفعالات تظهراستجابة لتقييم أنواع العلاقات المختلفة، و بصورة خاصة تشتمل هذه العلاقات والعزلة، على تلك التي تعتبر مهمة لبقاء الفرد وتكاثره مثل التهديد، والهجوم، والغزل، والتهدئة أو الاسترخاء واللعب. وكل انفعال ينقل مجموعة فريدة من الإشارات المميّزة للمعلومات الانفعالية، ويمكن نقل هذه المعلومات الانفعالية من خلال قنوات الاتصال الفريدة الخاصة بها، فضلا عن نمط فريد من الإشارات المترابطة من خلال القنوات العاطفية والمعرفية، وتلك الخاصة بالاستقبال الحسي الذاتي. وتنقل مثل هذه الإشارات

الانفعالية هذه المعلومات حول تقييمات الفرد واستجاباته نحو العلاقات وتغيراتها (Mayer,Salovey,Caruso,2004).

وقد أشار ماير وسالوفي(Mayer,Salovey,1997) إلى أن قدرات الذكاء الانفعالي تقسم إلى أربعة أبعاد هي إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات في دعم الأفكار، وفهم الانفعالات وتحليلها، والتنظيم التأملي للانفعالات والتحكم فيها. وقد أصبحت هذه الأبعاد تعرف بالنموذج الرباعي الأبعاد.

إن تتابع الأبعاد من الإدراك إلى التحكم يمثل الدرجة التي يتم من خلالها دمج القدرة في بقية النظم الفرعية النفسية الرئيسة للفرد، أي داخل إطار شخصيته الكلية(Mayer,1998). وبالتالي فإن إدراك الانفعالات والتعبير عنها (البعد الأول)، وقدرة الانفعالات على تعزيز الأفكار (البعد الثاني)، هما بعدان مستقلان نسبيا لمعالجة المعلومات التي يتوقع أن يتم ربطها داخل منظومة الانفعالات. وعلى النقيض من ذلك فإن التنظيم التأملي للانفعالات والتحكم فيها (البعد الرابع)، يجب أن يتم دمجه في الخطط والأهداف الكلية للفرد. وفي داخل كل بعد هناك أيضا تطور تدريجي للمهارات من الأكثر أساسية إلى الأشد تعقيدا (Mayer,Salovey ,1997).

إن البعد الأول: يعكس إدراك الانفعالات، وهو ينطوي على القدرة على تمييز الانفعالات في تعبيرات الوجه والجسد لدى الآخرين، وهو يشمل على الإدراك غير اللفظي للانفعالات، والتعبير عنها في الوجه والصوت، وقنوات الاتصال ذات الصلة. أما البعد الثاني: فيشمل القدرة على توليد الانفعالات واستخدامها في دعم التفكير، وذلك من خلال نقل المشاعر والأحاسيس وفهمها وتوظيفها في عملياته المعرفية، لتسهيل عمل هذه العمليات وعدم إعاقتها. إن فهم الانفعالات شكل من أشكال المعالجات المعرفية، وهذا

يعني استثارة للبنية المعرفية وإحداث تغييرات فيها مما ينعكس على النظام المعرفي للفرد خلال معالجاته المعرفية للمواقف الأخرى. ويعكس البعد الثالث، فهم وتحليل الانفعالات؛ القدرة على تحليل الانفعالات وتقييم ميولها (اتجاهاتها) المحتملة مع مرور الزمن، وفهم ترابطها وتكاملها وتقدير معانيها، ويتزامن تطور الجانب النمائي من البعد الثالث مع نمو اللغة والتفكير اللغوي. فعلى سبيل المثال يستطيع طفل في السادسة من عمره أن يتغلب بسهولة على طفل في الثانية من عمره فيما يتصل بالقدرة على تسمية الانفعالات، والتمييز فيما بينها. وعلى النحو ذاته يبدي الفرد في الثلاثين من عمره قدرة أفضل في إدراك الانفعالات وفهمها. أما البعد الرابع: وهو التنظيم التأملي للانفعالات والتحكم فيها فهو يشتمل بالضرورة على ما تبقى من جوانب الشخصية، أي أن الانفعالات تخضع للتنظيم في سياق أهداف الفرد ومعرفته الذاتية، ووعيه الاجتماعي. وفي مطلع البلوغ تكون وسائل التحكم الذاتي بالانفعالات قد نمت، ومن ضمنها القدرات المتعلقة بتجنب الانفعالات أو إعادة تأطير التقييمات بهدف تطمين الذات أو بلوغ التوازن (Mayer,Salovey,Caruso,2004).

انقسمت تعريفات الذكاء الانفعالي قسمين: تبنى القسم الأول علماء مثل ماير و سالوفي وآخرين(1995). ويرون أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على فهم الانفعالات الذاتية و التحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل معها في المواقف الحياتية. و يعرف ماير وسالوفي الذكاء الانفعالي بأنه: القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية بما تتضمنه من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات (Mayer&Salovey,1990). ويرى سالوفي أن الذكاء الانفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون

التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وفهم انفعالاتهم وتنظيمها، مما يمكنهم من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات (عثمان، 2001).

أما القسم الثاني والذي تبناه جولمان فيرى أن الذكاء الانفعالي هو: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة. ويشير إلى مجموعة المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتشمل الوعي بالذات self_awareness والتحكم بالانفعالات Impulse-control والمثابرة persistence والحماس zeal والدافعية الذاتية self-motivation والتقمص العاطفي Empathy واللباقة الاجتماعية Social deftness (Goleman,1995). و في كتابه "العمل بمعية الذكاء الانفعالي" (Working with emotional intelligence) ذكر جولمان أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجالين الأول هو: الكفاية الشخصية (Personal Competence) وتشمل كفاءة الوعي الذاتي، وضبط الذات؛ التي تعني قدرة الشخص على تنظيم انفعالاته والتحكم بها، والدافعية التي تتألف من دافع الإنجاز، والالتزام، والتفاؤل. والمجال الثاني هو: الكفاية الاجتماعية (Social Competence) وتشمل كفاءة التعاطف، وكفاءة المهارات الاجتماعية وتعني قدرة الفرد على إدارة علاقاته بالآخرين.

مكونات الذكاء الانفعالي:

توصل الباحثون(جولمان، Golman, 1995، ماير وسالوفي، Mayer & Salovey, 1990، ماير، ديبالو، سالوفي، Mayer, Dipalo, Salovey, 1990؛ ماير وسالوفي، Mayer & Salovey, 1993، سالوفي، ماير، جولمان وبالفيا، Salovey, Mayer, Golman & Palfai، ماير، جيهير، Mayer, Geher, 1996) إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة عناصر أساسية هي:

1- المعرفة الانفعالية Emotional cognitive وهي محور الذكاء الانفعالي، وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدارة الانفعالات Management emotions وهي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات Regulating emotions وهي القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستخدام الانفعالات في صنع قرارات أفضل.

4- التعاطف Empathy وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا.

5- التواصل Communication وهو القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وإدارة العلاقات.

وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال ارتباطه الوثيق بالصحة العقلية للفرد. فالفرد القادر على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين وفهمها؛ هو الأكثر قدرة على التنظيم الفعال لانفعالاته، وإدارتها، وبالتالي هو الأكثر سعادة، والأكثر قدرة على التكيف الاجتماعي، والنجاح في تحقيق أهدافه (Salovey & mayer, 1990). وتعتبر مهارات الذكاء الانفعالي متطلبات أساسية للنجاح في الإدارة والسياسة والقيادة (Kelly & Moon, 1998).

ويشير كوبر وسواف (Cooper & Swaf , 1997) إلى أن الأشخاص ذوي القدرات الانفعالية المرتفعة، هم الأكثر نجاحا، والأحسن صحة، والأكثر تكيفا مع الآخرين،

ويملكون مهارات قيادية ناجحة مقارنة مع من هم أقل منهم قدرات انفعالية. ويرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1997) أن ارتفاع القدرات الانفعالية عند الشخص تمكنه من اكتساب المهارات الاجتماعية التي من خلالها يستطيع التعامل مع الظروف الاجتماعية المحبطة بكفاءة أكثر، فهو أكثر قدرة على الاستجابة لكل المواقف الاجتماعية الطارئة بصورة إيجابية.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي :

تعد المعرفة الانفعالية أحد عناصر الذكاء الانفعالي الرئيسة، و هي مصدر آخر من مصادر الاختلافات الفردية، التي ترتبط بالسلوك والتكيف الاجتماعي، وقد لعب هذا العنصر دورا محوريا في كثير من الأبحاث الخاصة بالعلاقات بين الانفعالات والمعرفة، وأشار عدد من المنظرين والباحثين إلى أن المعرفة الانفعالية هي قاعدة التواصل الانفعالي والعلاقات الاجتماعية، وأن المعرفة الانفعالية ترتبط بشكل إيجابي بالسلوك الاجتماعي التكيفي، وأن قدرات الأطفال ما قبل المدرسة على تمييز وتفسير التلميحات الانفعالية في تعبيرات الوجه، تمتلك تأثيرات طويلة الأمد على السلوك الاجتماعي التكيفي والمقدرة الأكاديمية (Izard, C. Fine, S. Schultz, D. Mostow, A. Ackerman, B and Youngstrom,E,2001). ويرى ايزارد وسكلتز (Izard,Schultz,2000). أن المعرفة الانفعالية تسهل ظهور السلوك الاجتماعي التكيفي؛ وذلك من خلال زيادة احتمالات أن تؤدي التلميحات الاجتماعية المُدرَكَة بشكل دقيق إلى تفعيل الانفعالات التي تكون ملائمة للتفاعل القائم، وأن الوصول إلى الذكريات الانفعالية المناسبة، وتمييز وتسمية التلميحات الانفعالية في تعبيرات الوجه والحالات المثيرة للانفعالات، وترميز الفرد لانفعالاته، تتنبأ بالسلوك الاجتماعي التكيفي والأحكام الاجتماعية، وما أن يدرك الفرد انفعالات الآخر

بشكل دقيق حتى يتوجب عليه أن يعدل استجابته الانفعالية لها، هذا بالإضافة إلى أن التنظيم أو الصياغة الفاعلة للانفعالات أثناء التفاعل يمكّن الفرد من توليد الاستجابات وتقييم الحلول المتعددة للحالات الاجتماعية (Mostow,Izard,Fine,&Trentacosta,2002).

إن التأثير الإيجابي للمعرفة الانفعالية على التفاعل الاجتماعي وعلاقات الأقران يبرز من خلال توكيد الذات المناسب والسلوك التعاوني، ولذلك فإن التمييز والتفسير الدقيق لتعبيرات الوجه لدى الآخرين يساعد الفرد على تحديد الأقوال المقبولة اجتماعيا عن اهتماماته الذاتية، ويوفر له بوصلة لتحديد الاتجاهات في التفاعلات الشخصية، وإن المعرفة الانفعالية تمكن الفرد من التعاطف مع الآخرين وتمهد الطريق نحو ظهور سلوك اجتماعي إيجابي، ويعتبر الإحساس بانفعالات الآخرين أحد عناصر التقمص العاطفي (Izard *et.all*,2001). ومن خلال التفاعلات الاجتماعية تعمل المعرفة الانفعالية على تعزيز الاستخدام المناسب للانفعالات الواضحة التي تسهم في تدعيم السلوكات الاجتماعية الإيجابية، ويتطلب التقمص العاطفي وجود المعرفة الانفعالية لأن الفرد يجب أن يكون قادراً على فك رموز التجربة الانفعالية للشخص الآخر وتسميتها؛ وذلك بهدف تقاسمها واستيعابها بالنيابة عن الشخص الآخر. إن القدرة على إدراك المحتوى الانفعالي في الوجوه، يرتبط بدرجة عالية بالقدرة على تحقيق التقمص العاطفي. ويمكن لهذا التقمص أن يلعب دوراً في مرحلة قرار تحديد الاستجابة من معالجة المعلومات الاجتماعية، مما يسمح للأفراد بأن يتفحصوا مشاعر ووجهات نظر الآخرين عندما يختاروا استجابة اجتماعية مناسبة تجاه شخص معين. وبالتالي فإن المعرفة الانفعالية والعمليات الانفعالية المرتبطة بها، تؤثر بشكل مباشر على السلوك الاجتماعي (Mostow,Izard,Fine,&Trentacosta,2002) وأما العجز عن تشخيص وتفسير المعلومات

في التلميحات الانفعالية فيضعف التواصل الاجتماعي ويهدد الارتباطات، وتسهم هذه التأثيرات في تفسير العلاقة المعكوسة بين المعرفة الانفعالية والمحصلات السلوكية، ويهدد انعدام التواصل الاجتماعي الفاعل والارتباطات الاجتماعية، العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وقد يزيد من ميول الفرد إلى الانطواء(Izard *et.all*,2001).

ووفقا لنظرية الانفعالات التمايزية تمتلك البنية الفطرية أو الكامنة لكل الانفعالات المتميزة مساراً متكيفاً، يهدف إلى تقديم تفسيرات متماسكة للتعامل مع المهام والمشكلات الحياتية المتكررة الظهور، وتشمل بعض هذه المهام تشكيل الأواصر الاجتماعية، والمحافظة على النظام الاجتماعي، والهروب من المخاطر، ومواجهة التهديدات، والتعامل مع الخسائر. وتؤكد نظرية الانفعالات التفاضلية على أن الانفعالات تحفّز التطور الاجتماعي، من خلال تعزيز التفاعلات الاجتماعية فهي تلعب دوراً هاماً في تشكيل علاقات الأقران في مرحلة الطفولة المتوسطة، وفي تشكيل العلاقات الحميمة في فترة المراهقة، وتعمل الانفعالات على تعزيز التطور الاجتماعي من خلال دفع الفرد نحو إعادة تقييم توقعاته وسلوكه، فعلى سبيل المثال يتم تفعيل الغضب عادة عندما يتم خرق توقعاتنا، وتقف المعوقات حائلاً دون تحقيق أهدافنا(Abe& Izard,1999).

ومن زاوية نظرية الانفعالات التمايزية فإن النقاط الرئيسة البارزة في النمو لا تبرز دفعة واحدة ككيانات كلية في عمر معين كمحصلة للإنجازات المعرفية. وإنما تظهر بشكل تدريجي من خلال التفاعلات الاجتماعية، وتشمل التفاعل بين الانفعال والنظم المعرفية، وتميل التفاعلات ذات الطابع الانفعالي مع البيئة إلى تحفيز ظهور تقدم نوعي في الوظائف الاجتماعية، و ينظر إلى النظم الانفعالية والمعرفية على أنها تؤثر الواحدة بالأخرى في سياق مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة الاجتماعية (Abe & Izard

1999,).وأكدت دراسة أبوغزال(2004) وجود اتفاق بين معظم الباحثين على الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في تكيف الفرد طفلا كان أم راشدا، وذلك من خلال مساهماته الواضحة في نجاح الفرد في علاقاته مع الآخرين، فالأفراد ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الانفعالي يعانون من مشكلات سلوكية تعيق تفاعلهم الاجتماعي السليم، فهم يواجهون صعوبات واضحة مع ضغوطات الحياة النفسية. ويرى كوبر وسواف Cooper (& Swaf , 1997). أن الأشخاص ذوي المستوى المرتفع من القدرات الانفعالية، هم الأكثر نجاحا، وأحسن صحة، وأكثر تكيفا مع الآخرين، ويملكون مهارات قيادية ونجاحاً بالمقارنة مع من هم أقل منهم في مستوى القدرات الانفعالية، مما يثير التساؤل حول قدرة كل من الذكاء العام والذكاء الانفعالي في التأثير على جوانب التكيف والتحصيل والنجاح لأن أحد وظائف الذكاء العام هو تحقيق التكيف والنجاح أيضا، حيث يشير جولمان إلى أن الذكاء العام يسهم بما مقداره 20% من نجاح الفرد في حياته العامة، وأن 80% من النجاح إنما يعود لعوامل أخرى تقع تحت مظلة الذكاء الانفعالي. ويرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey , 1997) أن ارتفاع القدرات الانفعالية عند الشخص تمكنه من اكتساب المهارات الاجتماعية التي من خلالها يستطيع التعامل مع الظروف الاجتماعية المحبطة بكفاءة أكثر، وهو أكثر قدرة على الاستجابة لكل المواقف الاجتماعية الطارئة بطريقة إيجابية.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي:

إن افتقار الفرد لمعرفة وتنظيم الانفعالات، قد يؤثر على العلاقة بين المعلم والطالب بشكل سلبي، ويؤدي إلى عزل الطالب عن المعلم، وتقل بذلك (التفاعلات) التعليمية، وتوقعات المعلم عن التحصيل الأكاديمي للطالب، وقد أثبتست الدراسات أثر

توقعات المعلم على الأداء الأكاديمي للطالب (Rosenthal,1995). و تشير الدراسات إلى أن تصورات المعلمين عن الأفراد كطبقة اجتماعية متدنية، تميل أيضا إلى انخفاض توقعاتهم إلى مستوى أدنى، فضلا عن تخفيض مستوى الأداء الأكاديمي الفعلي للطلاب، وتشير بيانات هذه الدراسة المستندة إلى أفراد العوائل المحرومة اقتصاديا – إلى أن الخلل في معرفة وتنظيم الانفعالات يسهم في خلق السلسلة السببية التي تمتد من خصائص الأفراد مروراً إلى تصورات وتوقعات المعلمين وتنتهي بالأداء الأكاديمي الفعلي للطلاب، وكذلك فإن عدم وجود أو ضعف معرفة وتنظيم الانفعالات يؤدي إلى ظهور علاقات ضعيفة بين الأقران في المدرسة، وهذا قد يؤثر على معنويات الأفراد، وتركيزهم، و دافعيتهم نحو تقديم أداء أكاديمي جيد (Izard *et.all*,2001).

التكيف الاجتماعي:

التكيف الاجتماعي هو قدرة الفرد على أن يكوّن علاقات اجتماعية مرضية مع من يعملون معه من الناس، بحيث لا يشعر معها بالاضطهاد أو بحاجة ملحة إلى السيطرة أو العدوان على من يقترب منه أو إلى إطرائهم له، أو استدرار عطفهم عليه، أو طلب المعونة منهم. والمتكيف مع المجتمع هو القادر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال فلا يثور ولا يتهور لأسباب بسيطة ولا يعبر عن انفعالاته بصورة طفولية، ولديه القدرة على معاملة الناس بطريقة واقعية (فهمي ، 1995).

كما أن من التكيف الاجتماعي تكيف الفرد مع مجتمعه أو تكيفه مع البيئة المادية، وهي كل ما يحيط بالفرد من عوامل فيزيقية مادية كالطقس والأنهار والجبال وغيرها ،إضافة إلى تكيفه مع القيم والمعايير والعادات والتقاليد والمعتقدات والأفكار والدين

والعلاقات الاجتماعية والنظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تحكم المجتمع (جبل،2000).

وبما أن البيئة دائمة التغير فهي تفرض على الفرد ظروفاً ومشكلات قد تخلق له من القلق والتوتر ما يجعله يغير من أسلوب تفكيره، وطريقة معالجته لهذه المشكلات الطارئة بحيث يتمكن في نهاية الأمر من حلها والوصول إلى حالة من الاستقرار والتوازن النفسي والاجتماعي. ويعد التكيف من أهم المتغيرات التي يحتاجها الطفل في سني حياته الأولى. ويرى بعض الباحثين أن السلوك التكيفي يظهر ضمن ثلاث عمليات أساسية هي : التكيف و التعلم، والتكيف الشخصي الاجتماعي، ويؤثر في حياة الفرد خلال مراحل العمر المختلفة (نصر الدين،1992).

وللأسرة أهمية بالغة في تنمية التكيف الاجتماعي؛ فهي عبارة عن المجتمع الصغير الذي يعمل على تشكيل شخصية الفرد ونمو هويته ونضوجها إذ توفر له حاجاته الأساسية التي تساعده على النمو والتطور وتوفر له الأمن والاستقرار. لذلك فإن الأسرة التي ينشأ فيها الفرد يمكن أن تشجع تكيفه الاجتماعي أو تعيقه (الزعبي، 2001). والأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي تحدد اتجاهات الطفل الأولية نحو الآخرين، ونشاطاته الاجتماعية في المستقبل. إن استمتاع الطفل بالخبرات الاجتماعية السارة يساعد على تطوير اتجاهات إيجابية نحوها. أما إذا كانت خبراته الاجتماعية عكس ذلك فقد تؤدي به إلى تجنب الاحتكاك بالآخرين ويكون لها تأثير سيّء على مستوى تكيفه الاجتماعي (Sears,1997).

ولأساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان تجاه الأبناء دور مهم في مستوى تكيفهم الاجتماعي. فالحماية الزائدة والقسوة والإهانة قد تقتل روح المبادأة

والطموح وتخلق الشعور بالكراهية والعدوانية تجاه الآخرين. وقد أشارت الدراسات إلى أن الأفراد المضطربين نفسيا وغير القادرين على التكيف الاجتماعي كانوا ضحية والديهم المتسلطين والمعاقبين الذين استخدموا أسلوب الإكراه في تنشئتهم (نصر الدين، 1992).

ويمكن القول إن التكيف الاجتماعي قابل للتنمية، فالأسرة والمدرسة بشكل خاص هم القادرتان على تعديل سلوك الفرد من خلال تدريبه على استراتيجيات التكيف الناجح، ومن خلال إدماجه في مواقف اجتماعية، وتعزيز مشاركته الإيجابية مع الأفراد الآخرين (الزعبي،2001).

وتقوم المدرسة بدور هام في التكيف الاجتماعي، فهو واحد من السلوكيات الأبرز التي تسعى جميع أطراف العملية التربوية إلى تحقيقه لدى طلبة المدارس مراحلها ومستوياتها كافة؛ و قصور المدرسة عن إشباع حاجات الطلبة وتلبية رغباتهم إنما يعني فشلها في تحقيق التكيف الاجتماعي المنشود مع بيئتهم المدرسية (درويش،1986).

وفي مرحلة المراهقة تتبدى أهمية التكيف الاجتماعي بشكل بارز لما لهذه المرحلة من خصوصية ويصفها بعض العلماء بأنها مرحلة ولادة جديدة من حيث حساسيتها للتغيرات التي تطرأ على حالة الفرد سواءاً على المستوى الجسمي أم الانفعالي، أو ما يصاحبها من تغير في الأحاسيس والمشاعر. ويصفها أصحاب النظرة الاجتماعية بأنها مرحلة معقدة، ومضطربة بسبب ما تضعه الحضارة أمام المراهقين من قيود وعوامل تؤدي بهم إلى الإحباط وخيبة الأمل. كما يرى أصحاب النظرة النفسية أنها مرحلة تطور في شخصية الفرد في كافة النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية (الألوسي،1995).

ويعد الجو المدرسي السليم من أهم دوافع التعلم، فعندما يشعر المتعلم أن المدرسة بيئة مرغوبة، وأنه مقبول من زملائه ويحظى بتقديرهم، فإن ذلك يزيد من نشاطه وتفاعله

وتعلمه. وقد أشارت الدراسات إلى أن الطلبة الذين يواجهون ضغوطات وصعوبات مدرسية، فإنهم في الغالب يعانون نقصاً في إرضاء حاجاتهم النفسية، مما يؤثر سلبا على أمنهم النفسي، والذي يمثل عاملا هاما في نشوء مشاعر عدم الرضا عن الذات وعن الآخرين، مما يزيد من حدة مشاكلهم الانفعالية في المدرسة، وقد يؤدي ذلك إلى إحساسهم بأنهم مرفوضون اجتماعيا باعتبار أن بعض هذه الصعوبات والضغوطات المدرسية ترتبط أساسا بالمواقف الاجتماعية؛ سواء ما كان يتعلق منها بعلاقاتهم مع زملائهم، أم مع مدرسيهم، أو ما يرتبط منها بمواقف تحصيلهم الأكاديمي؛ والذي يعتبر حصيلة التفاعل بين المتغيرات المدرسية السابقة الذكر، بحيث تشكل أطراف هذه العلاقات مستوى تكيفهم الاجتماعي المدرسي (المنيزل والعبداللات ،1995).

وتعد الخبرات التربوية التي يكتسبها الطالب، من العوامل المؤثرة في تكيفه الاجتماعي وتنمية قدراته، على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة. لذا فإن عمليتي التعلم والتعليم هما من المصادر الرئيسة في رفد قدرات الطالب في التكيف مع متطلبات الحياة. كما أن التفوق الدراسي هو أيضا من العوامل الرئيسة في تحقيق التكيف الاجتماعي، وكذلك فإن العلاقة بين المعلم والطالب وخاصة في المرحلة الثانوية تعد عاملاً من العوامل المساعدة على التكيف الاجتماعي لدى الطالب، خاصة إذا كانت مبنية على أسس من الاحترام المتبادل بين الطرفين (المنيزل والعبداللات 1995).

التكيف الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي:

يشير راى واليوت (Ray&Elliott,2006). إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية وسلوكية يميلون إلى إبداء مستويات تكيف اجتماعي أدنى نسبيا من تلك التي يبديها أقرانهم ممن يتمتعون بتحصيل أكاديمي طبيعي. وتشمل المؤشرات الأساسية

للتكيف الاجتماعي الدعم الاجتماعي المُدرك، ومفهوم الذات، والمهـارات الاجتماعيـة. وأشار الباحثون إلى أن مستويات هذه المؤشرات الثلاثة تتباين وفقا لتباين قدرات الطلاب الأكاديمية والسلوكية؛ ويمكن التنبؤ من خلالها بمستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.

في دراستهم الطولية عن الأسس الاجتماعية الإيجابية للتحـصيل الأكـاديمي لـدى الأطفـال اسـتخدم (كـابرارا و باربـارانيللي وباسـتوريللي و بانـدورا وزيمبـاردو) (Caprara,Barbaranelli,Pastorelli,Bandura,and Zimbardo,2000) السلوك الاجتماعي لطلاب الصف الثالث فـي التنبـؤ بالتحـصيل الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب. ووجد هؤلاء الباحثون أن السلوك الاجتمـاعي الإيجـابي المبكر يتنبأ وبشكل قوي بالتحصيل الأكاديمي اللاحق. ولكن الأنماط السلوكية العدوانيـة المبكرة لم تتنبأ بذلك، وقد كانت السلوكات الاجتماعية الإيجابية لطلاب الصف الثالث تتنبأ وبشكل دال إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي في الصف الثامن، حتى عندما ضبط التحصيل الأكاديمي في الصف الثالث. ومما يثير الاهتمام أن التحصيل الأكـاديمي فـي الـصف الثالث لم يكن مؤشرا دالاً للتحصيل الأكاديمي في الصف الثـامن حتـى عنـد ضـبط السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للصف الثالث. وأشارت نتائج هـذه الدراسـة إلـى أن المهارات الاجتماعية تسهم بشكل دال في التحصيل الأكاديمي اللاحق، وبشكل أقوى ممـا تسهم به المهارات الأكاديمية المبكرة (Ray&Elliott,2006).

التحصيل الأكاديمي :

يعتبر التحصيل واحداً من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمـام البـاحثين قـديما وحديثا، وقد تركز الخلاف بين الباحثين حول أكثر العوامل المؤثرة في هذا الموضـوع، فمنهم من عزاه إلى عوامل فردية لها علاقة بذكاء الفرد وقدراته وهي عوامل من وجهـة

نظرهم موروثة، ومنهم من عزاه إلى عوامل بيئية عديـدة تتـضمن البيئـة الماديـة و الاجتماعية والأسرية و المدرسية. وهناك رأي ثالث يشير إلى أن التحصيل هـو نتيجـة تفاعل بين العوامل الوراثية – الفردية والعوامل البيئية بأبعادها المتشعبة والمعقدة التـي تمتد من الأسرة بعواملها ومؤثراتها المختلفة إلى المدرسـة بكامـل متغيراتهـا الماديـة والأكاديمية (التل ،و عويدات ، وعليان ، و شريم ،1999). وقد سئل هالهان وكوفمان Halahan and Kaufman عن المجالات التي يكون فيها الموهوب متفوقـا ، فأجابـا أن يكون متفوقا في الذكاء والتحصيل الدراسي (الشيخ ، 1983).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشترك كل من الذكاء العام والذكاء الانفعالي بوظائف وقدرات تؤثر في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي ، ونتيجة لتضارب آراء الباحثين حول العلاقة بين هذه المتغيرات ومدى مساهمتها في تحقيق التكيف الاجتماعي والتحصيل الاكاديمي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في استكشاف درجة مساهمة كلٍّ مـن المتغيـرات المُتَنبِئَـة: الذكاء الانفعالي، والذكاء العام، والتحصيل الأكاديمي في التكيف الإجتمـاعي، و مـساهمة الذكاء الانفعالي، والذكاء العام، والتكيف الاجتماعي في التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى مساهمة الذكاء الانفعالي، والتكيف الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي في الذكاء العـام. و مساهمة الذكاء العام، والتكيف الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي في الذكاء الإنفعالي. لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم الثانية في محافظة إربد. ولذلك تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما قدرة متغيرات الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتحصيل الأكـاديمي علـى التنبـؤ بالتكيف الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي ؟

2- ما قدرة متغيرات الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي على التنبؤ بالتحصيل لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي ؟

3- ما قدرة متغيرات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل على التنبؤ بالذكاء العام لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي ؟

4- ما قدرة متغيرات الذكاء العام والتكيف الاجتماعي والتحصيل على التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي ؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لعدد من المتغيرات الهامة والتي تبدو ذات تأثير بالغ في نمو الأفراد صحيا واجتماعيا، فالذكاء الانفعالي موضوع حديث نسبياً وله تأثيراته على شخصية الفرد وعلى مستوى تفكيره ونجاحه في حياته، فقد أكدت الدراسات أن ضعف الذكاء الانفعالي يزيد من تعرض الفرد إلى القلق والاكتئاب والعديد من الأمراض (Goleman,1995). والذكاء العام لا يقل أهمية عن الذكاء الانفعالي إذ أشارت الدراسات إلى أنه يسهم بنسبة (20%) بالتنبؤ بالنجاح المهني تاركا نسبة(80%) لعوامل أخرى من بينها الذكاء الانفعالي. وإذا كان الذكاء العام والمهارات المعرفية لازمة لحصول الفرد على وظيفة ما، فإن الذكاء الانفعالي يعمل على النجاح الوظيفي للفرد (Goleman,1995). من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة محاولة الكشف عن مدى مساهمة كل متغير في المتغيرات الأخرى؛ والتي في مجملها لها من الأهمية في حياة

الفرد. وهي بذلك تسد فراغاً واضحاً في هذا المجال إذ إن الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال لم تتناول المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة، ويمكن أن تسهم في

الجوانب التربوية والتعليمية، حيث تتيح الفرصة للتربويين وواضعي المناهج للنظر إلى مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي والذكاء العام بأهمية بالغة، ومن ثم محاولة دمجها في المناهج وأساليب التدريس. وقد يستفيد المعلمون من نتائج هذه الدراسة ، لأن معرفة المعلمين بمستوى الذكاء العام ومستوى الذكاء الانفعالي لطلابهم يساعدهم على فهم أكثر لحاجات هؤلاء الطلاب مما يؤدي الى تطوير وتنويع طرق تدريسهم بأساليب أكثر تفاعلية مع الطلبة والتعاطف معهم واستيعاب مشكلاتهم لفهم أكثر لمشاعرهم، مما ينعكس على تحسين النمو النفسي والإجتماعي والوصول بهم إلى مستوى عالٍ من الصحة النفسية والتي تنعكس بدورها على التحصيل المنشود.

ومن خلال الإطلاع على الأدب السابق والدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي عملت بعض الدراسات على بناء برامج تدريبية لزيادة مهارات الذكاء الانفعالي، بينما عملت دراسات أخرى على فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي. ومما يميز هذه الدراسة عن بقية البحوث أنها تناولت موضوعات الذكاء العام، والذكاء الانفعالي، والتكيف الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي واضفت عليها درجة من الشمول.

التعريفات الإجرائية:

الذكاء العام : وهو قدرة الفرد على إدراك العلاقات والمتعلقات ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في اختبار(رافن).

الذكاء الانفعالي: وهو القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية بما تتضمنه من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين. ويعبر عنه بالدرجة الكلية على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

التكيف الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه ومع المدرسة وإدارتها ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي بشكل يؤثر في صحته النفسية. ويعبر عنه بالدرجة الكلية على مقياس التكيف الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.

التحصيل:

وهو مجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مباحث اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم العامة في نهاية الفصل الدراسي الذي تم تطبيق أدوات الدراسة فيه.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية اربد الثانية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا للدراسات السابقة، التي استطاع الباحث الوصول إليها والتي تتمحور حول طبيعة العلاقة بين متغيرات هذه الدراسة، وقد تم عرض هذه الدراسات وفقاً للتسلسلها التاريخي.

أجرى والاس (Wallace ,1985) دراسة لتقصي نوع العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبين عوامل أربعة هي، التمثل الإيجابي مع المعلمين، و التكيف الاجتماعي في الصف، و النظرة المستقبلية للنفس، والتكيف الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس في مدينة نيويورك تراوحت أعمارهم بين (10 – 11سنة)، واستخدم الباحث تقدير المعلمين باعتباره مَحكاً لقياس العوامل الأربعة ومستوى التحصيل. قسَّم الباحثُ العينة مجموعتين: مرتفعة التحصيل، ومنخفضة التحصيل. وأشارت النتائج إلى أن ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفا وانسجاما مع المعلمين مقارنة بذوي التحصيل المنخفض. كما كان تقدير مجموعة التحصيل المرتفع لأنفسهم وتقدير المعلمين لهم في السلوك الصفي التكيفي أكثر إيجابية وبدلالة إحصائية مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

كما أجرى اوليفر (Oliver,1994) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتأثير الاجتماعي والذكاء العام والتحصيل الأكاديمي على عينة من (85) طالباً في الصف الخامس، واستخدم مقياس التقبل ومقياس التأثير الاجتماعي للدلالة على الذكاء الاجتماعي، ومقياس للتحصيل الأكاديمي، واختبار تحصيل

معياري، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين الذكاء العـام مـن جهـة مـع التحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، وكذلك أظهرت الدراسة وجود ارتباط دال بـين الذكاء الاجتماعي و التحصيل الأكاديمي، وكذلك فقد أظهرت النتائج أن مقياس التقبل الفرعي فسّر نسبة دالة إحصائيا من التباين على اختبار التحصيل المعياري عندما لم يتم إدخال متغير التأثير الاجتماعي في المعادلة.

وقام سوارت (Swart , 1996) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بـين الـسعادة (well–being) والتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 448 من طلبة السنة الأولى في إحدى جامعات جنوب أفريقيا. استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعـالي، والدرجات الأكاديمية التي حصل عليها الطلبة خلال السنة الأولى. تم تصنيف الطلبة إلى مجموعتين: ناجحين وغير ناجحين، وحسب ارتبـاط هـذه الـدرجات بالـذكاء الانفعالي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلت درجات أعلى بمقياس الذكاء الانفعالي مقارنة بالمجموعة الأكاديمية غير الناجحة. ونتيجة لهذه الدراسة أشار الباحث إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بـين الـذكاء الانفعـالي وبـين التحصيل الأكاديمي، وأن الذكاء الانفعالي يعد مؤشراً على النجاح الأكاديمي.

وكان الهدف من دراسة وينتزل وكالدويل (Wentzel & Caldwell,1997) هـو تقصي الجوانب المتعددة لعلاقات الأقـران، قبـول الأقـران، العلاقـات المتبادلـة (التفاعلية)، والعضوية في المجموعة، في سياق علاقاتها بالتحصيل الأكاديمي مع تقدم الأفراد المشاركين من الصف السادس إلى الصف السابع. تكونت العينة من (213) طالباً من الصف السادس. وكان معظم الطلاب ينتمون إلى الطبقة العاملة في منطقة وسط غرب الولايات المتحدة، وكان معدل أعمارهم (11,87) عاما، وكـان (52%)

من الإناث و(48%) من الذكور، ولقياس العلاقات المتبادلة بين الاقران فقد تم توزيع قائمة بأسماء الزملاء على الطلاب، وطُلِبَ من كل طالب تحديد (3) أسماء من القائمة كأصدقاء مقربين له. وقد تم الرجوع إلى المعدل التراكمي (GPA)لنهاية العام الدراسي استنادا إلى معدلات اللغة الإنجليزية، العلوم، والدراسات الاجتماعية ،والرياضيات مؤشراً لتحصيل الطلاب في الصف السادس. وقد أشارت الدراسة إلى ظهور علاقات دالة إحصائيا بين مؤشرات التكيف الاجتماعي (قبول الأقران، والعلاقات التفاعلية، والعضوية في المجموعة) والتحصيل الأكاديمي وبلغ معامل الارتباط r =.59,P<.001. وفي الصف الثامن بلغ معامل الارتباط r = .58,P<.001

في دراسة قام بها كيارتشي وتشان وكابوتي (Ciarrichi, Chan& Caputi, 2000) هدفت إلى تقييم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS) على عينة من طلبة الجامعات الاسترالية بلغ متوسط أعمارهم 24,5 سنة. حيث طلب منهم إكمال مقياس(MEIS)، بالإضافة إلى بطارية من اختبار ذكاء عام (IQ)، واختبارات أخرى تتعلق بالشخصية والارتياح العام للحياة، وقد تم اتباع استراتيجية تعتمد على إثارة أمزجة الطلبة، ومقارنة الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع مع غيرهم من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في إدارة أمزجتهم، وفي قدرتهم على منع أمزجتهم من توجيه أحكامهم الاجتماعية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تضمنت أن الذكاء الانفعالي EQ لم يرتبط بالذكاء العام IQ. وفي النهاية توصلت الدراسة إلى أهمية الذكاء الانفعالي، ولكنها أشارت أيضا إلى أن الذكاء العام قد يلعب دوراً هاماً في العمليات الانفعالية.

وأجرت ابى سمرا (Abi Samra, 2000) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي في الصف الحادي عشر في مدينة مونتغمري في ولاية آلاباما. تكونت العينة من (500) طالب في الصف الحادي عشر من الذكور والإناث في المدارس الخاصة والحكومية ثم طبق عليهم مقياس بار اون (BarOn) للذكاء الانفعالي. وحسب متوسط درجات الطلاب في نهاية الفصل الدراسي وصنفت إلى: عالية ومتوسطة ومنخفضة. بعد ذلك تمت مقارنة درجات التحصيل مع مستوى الذكاء الانفعالي لكل طالب، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي. وأوصت أن يتضمّن المنهاج المدرسي التدريب على مهاراتِ الذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة ايزارد، فاين، سكلتز، موستو، اكريمان و ينجستروم، (Izard,Fine,Schultz,Mostow,Ackerman&Youngstrom,2001) إلى تحديد المؤشرات المبكرة للمعرفة الانفعالية التي تتنبأ لاحقا بالسلوك الاجتماعي الإيجابي والسلبي، والكفاءة الأكاديمية لدى الأطفال المعرضين للخطر، تكونت عينة الدراسة من (102) طفلٍ في سن (5) سنوات و(72) طفلا في سن(5) و(9) سنوات وكان 51% من المشاركين من الإناث و74%من الأمريكيين السود و18%من الأمريكيين الأوروبيين و6% من الأمريكيين من أصل لاتيني و2% من أقليات عرقية. وفي سن (5)سنوات استخدمت الدراسة اختبار بيبودى Peabody لمفردات الصور اللغوية لتقييم القدرة اللفظية،وقامت الأمهات بتقييم أطفالهن من خلال استبانه الأساليب السلوكية ، وتم قياس المعرفة الانفعالية من خلال تسمية وتمييز الانفعالات ، وفي سن 9 سنوات قام المعلمون بتقييم السلوك الاجتماعي لدى الأطفال في المرحلة الثالثة من

خلال مقياس تقييم المهارات الاجتماعية. وقد خلصت الدراسة إلى وجود ارتباط بين القـدرة اللفظيـة ومـستوى المعرفـة الانفعاليـة وكـان معامـل الأرتبـاط (R^2=.37,B=.61,P<.001) بالإضافة الى وجود ارتباط بين القدرة اللفظية والكفائة الأكاديمية(R^2=.15,B=.39,P< .001) واسهمت المعرفة الإنفعالية بتفسير جزء من التباين في الكفائة الأكاديمية وكان معامل الارتباط(R^2=.08.B= .36,P<.008) .

أجرت راضي (2001) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الـذكاء الانفعـالي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري على عينة مـن (289) طالبـا وطالبة في جامعة المنصورة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود، علاقة ارتباطية دالـة عند مستوى (0،01) بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى كل من الـذكور والإناث.

وفي دراسة ثيلام و كيربي (Thilam & Kirby , 2002)التي هدفت إلى معرفـة علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل، مقارنة بعلاقة الذكاء العام بالتحـصيل أجريـت الدراسة على طلبة جامعة في غربي الولايات المتحدة، كانت عينة الدراسة مكونة من (304) طالباً، منهم (152) طالبا، و (152) طالبة، تراوحت أعمار أفراد العينـة بين (18–33) سنة. وقد تم استخدام مقياس الـذكاء الانفعـالي متعـدد العوامـل (Multifactor Emotional Intelligence Scale) من إعداد ماير و سالوفي Mayer & Salovey)، الذي يقيس الذكاء الانفعالي العام وبعض مقاييس التحـصيل، ومقيـاس (Shiply Institute Of Living) للذكاء العام. أشارت نتائج الدراسـة إلـى وجـود ارتباط موجب ذي دلالة إحـصائية، بـين الـذكاء العـام والتحـصيل وبلـغ r =

.42,$P<.001$. وكذلك أشارت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي العام على الأبعاد التي يقيسها المقياس المستخدم كانت مرتبطة بدرجة عالية مع التحصيل، ويفوق الدرجة المنسوبة للذكاء العام وبلغ $R^2=.34,P<.001$.

كما قام ستوتليمير (Stottlemyer, 2002) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي وتطبيقاتها التربوية. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا اختيروا من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من ثلاث مدارس في جنوب ولاية تكساس. استخدم الباحث مقياساً للذكاء الانفعالي واختباراً مقنناً للقراءة والرياضيات. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين مهارات الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي حيث بلغ معامل الأرتباط بين الرياضيات والذكاء الإنفعالي $r = .218,P<.01$. وبلغ معامل الأرتباط بين القراءة والذكاء الإنفعالي $r =.256,P<.01$ كما أشارت النتائج إلى أن الفروق في التحصيل بين الذكور والإناث تعود إلى الذكاء الانفعالي.

أجرى أبو هلال والطحان (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل لدى عينة من المتفوقين من طلبة الإمارات العربية المتحدة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وقد تكونت عينة الدراسة من (406) طالب وطالبة من الصفين السادس الابتدائي والثالث الإعدادي في مدارس منطقة العين التعليمية. وقد صممت العينة بحيث يتم الطلب من المدرسين أن يختاروا أفضل الطلبة عندهم بغض النظر عن تحصيلهم، وبعد ذلك تم الرجوع إلى ملفات هؤلاء الطلبة للحصول على درجات التحصيل في المواد الأربعة (اللغة العربية

والرياضيات والعلوم والتربية الفنية)، و استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) لقياس الذكاء، و استخدمت الدراسة أسلوب التحليل العاملي وتحليل الانحدار لتفسير بياناتها، وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط بين درجات التحصيل في المواد الأربعة، مع درجات الذكاء العام ، وكان أكبر ارتباط بين التحصيل في الرياضيات والذكاء حيث بلغ(0,38) لعينة الصف السادس الابتدائي و(34, 0) لعينة الصف الثالث الإعدادي، و كان الارتباط بين المجموع الكلي للتحصيل والذكاء العام (0,31) في كل من الصفين.

و قام موستو و ايزارد و فاين و ترنتاكوستا (Mostow,Izard,Fine,&Trentacosta,2002) بدراسة هدفت لاختبار نموذج للمتنبئات الانفعالية، والمعرفية، والسلوكية لقبول الأقران في عينة مكونة من (201) طفلٍ في سنة الدراسة الابتدائية وكان متوسط الأعمار (7 سنوات و5 أشهر) وكان هؤلاء الأطفال يدرسون في مدرسة ابتدائية في منطقة تعليمية ريفية في (ديلاوير) وقد كان ما نسبته 53% من العينة من الذكور و47% من الإناث وكان 85% من الأطفال من الأمريكيين من أصل أوروبي و13 % من أصل أفريقي و2% من أصل أمريكا اللاتينية، وقد تم استخدام الاختبار الفرعي للمفردات اللغوية من مقياس ستانفورد بينيه في تقييم القدرة اللفظية لدى الأطفال. ولتقييم المهارات الانفعالية تم استخدام ثلاثة اختبارات فرعية، جُمِعَت علاماتها لإعطاء العلامة الكلية في المهارات الانفعالية. ولقياس مهارات التكيف الاجتماعي تم استخدام أسلوب المقابلة، و مقياس المعلمين لتقييم مهارات التكيف الاجتماعي. وأشارت الدراسة إلى ارتباط مهارات التكيف الاجتماعي بمستوى المعرفة الانفعالية $r = .17, P < .05$، وأن القدرة اللفظية ارتبطت

بالمعرفة الإنفعالية بمعامل ارتباط بلـغ r = .29,<P.01 . وأن مهـارات التكيـف الاجتماعي ارتبطت بالذكاء الانفعالي بالفترة الثانية r = .29, <P.01 ، وأن مهـارات التكيف الاجتماعي تشكل آلية يقوم من خلالها الأطفال بالتعبير عن معرفتهم الانفعالية، وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة فـي أن المعرفة الانفعالية تسهل ظهور تأثير القدرة اللفظية على مهارات التكيف الاجتماعي.

أجرى فورباخ وفوستر (Vorbach&Foster,2003) دراسة هدفت إلى تقـصي العلاقـة بـين الكفـائتين الانفعاليـة(المعرفـة الانفعاليـة، وتنظـيم الانفعـالات) والاجتماعية(نوعية الصداقة، والسلوك المقبول اجتماعياً) في مرحلة المراهقة المبكرة، على عينة مكسيكية تكونت من (114) طالبا تراوحت أعمارهم ما بـين (15-12) عاما وكانت نسبة الإناث 58% من العينة، ولقياس الكفاءة الانفعالية فقد تم اسـتخدام مقياس الذكاء الانفعالي المتعدد العوامل الخاص بالمراهقين (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence scale) (AMEIS) ، ولتقييم الكفـاءة الاجتماعيـة اسـتخدم الباحثان مقياس نوعية الصداقة، وأداة ترشيح الأقران. و أشـارت النتـائج لوجـود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الانفعالية والكفاءة الاجتماعية ممثلة بمعامل ارتباط بين السيطرة على الانفعالات والمبادرة لتكوين الصداقة بلـغ (.24,*P*<.01) وبـين السيطرة على الإنفعالات والمبادرة بالسلوك المقبول اجتماعيـاً وبلـغ (.43,*P*<.01) وبين إدراك الإنفعالات والمبادرة لتكوين الصداقات وبلغ (.21,*P*<.01).

وكان الهدف من دراسة فيلا (Vela, 2003) اختبار تأثير الذكاء الانفعالي فـي التحصيل الأكاديمي لطلبة السنة الأولى في الجامعة. شملت الدراسـة 760 طالبـا و طالبة من السنة الأولى في جامعة جنوب تكساس. وتمّ استخدام التقرير الذاتي لقياس

مستوى الذكاء الانفعالي، واختبار الاستعداد المدرسي SAT لتقدير درجات التحصيل الاكاديمي. و خلصت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي وبلغ $r = .09, P<.01$، وأن استخدام علامات SAT بالاقتران مع مهارات الذكاء الانفعالي يؤدي الى تنبؤ أفضل بالتحصيل الأكاديمي.

٢) وهدفت دراسة وايتاوزكي وسكوت وماثيو (S.,Scott,A.,Mathew2004, Woitaszewski) إلى الكشف عن مدى مساهمة الذكاء الإنفعالي في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى عينة من المراهقين الموهوبين، تكونت من (39) شخصاً متوسط أعمارهم 16,5 سنة من الصفين الحادي عشر والثاني عشر من المدارس الثانوية وكان متوسط ذكائهم (129) درجة. لديهم قدرات أكاديمية عالية، واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS-A) لقياس الذكاء الانفعالي وقياس العلاقات البينشخصية، والضغط الاجتماعي، ومتوسط علامات الطلاب. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ارتباط ايجابي بين مؤشر المهارات المعرفية ومتوسط علامات الطلاب ($r=.37, P < ,05$) و كان هذا متوقعا؛ حيث إنه غالبا ما توجد هذه العلاقة بين الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي. وتشير الدراسة لعدم وجود دالة إحصائية بين مؤشر المهارات المعرفية، ومقياس الذكاء الانفعالي (MEIS-A). وأشارت الدراسة في النهاية إلى عدم وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي مقاسا بـــ (MEIS-A) وأي من النجاح الأكاديمي أو التكيف الاجتماعي.

٣) وأجرى باركر وزملاؤه (Parker et al ., 2004) دراسة هدفت لتقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لطالبات المدارس الثانوية. وكانت عينة الدراسة (667) طالبة يدرسن في إحدى مدارس (هنت سفيل) في ألاباما في الولايات

المتحدة. قسمت العينة ثلاث مجموعات حسب مستوى تحصيلهن الأكاديمي: مرتفع ،ومتوسط ، و منخفض. واستخدمت قائمة (بار – أون) للـذكاء الانفعـالي EQ-I، وقورنت درجات الطالبات على قائمة الذكاء الانفعالي مع تحصيلهن الأكاديمي. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن التحصيل الأكاديمي ارتبط بشكل قوي مـع الأبعاد المختلفة للذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة جيربر (Gerber, 2004) إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح في المدرسة على عينة من 51 طالبا من الصف الثامن. اسـتخدم الباحـث قائمة بار اون لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، وعلامات التحصيل لقيـاس مـستوى النجاح المدرسي. أشارت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين العلامة الكلية للـذكاء الانفعالي ومستوى النجاح المدرسي مقاسا بعلامات التحصيل.

وقام أديمو(Adeyemo,2005) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بـين الـذكاء الانفعالي والتكيف عند الطلبة المنقولين من المدارس الابتدائية إلى المدارس الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلبة المدارس الثانويـة المنقـولين حديثا، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من خمس مدارس ثانوية في مدينة عبدان في نيجيريا، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (14-9) سنة ومتوسط العمر كان(11,4) سنة ، وقد صنف المشاركون في ثلاث مجموعات من حيث مستوى الذكاء الانفعالي: مرتفع، ومتوسط ،ومنخفض. أما مستوى التكيف فقد تم قياسه بوساطة قائمة البيانات الشخصية للمراهقين، وقد خلُصت الدراسة إلى وجود علاقة بين الـذكاء الانفعـالي والتكيف، وأن هنالك ارتباطاً إيجابياً بين مستوى الذكاء الانفعالي ومـستوى التكيـف

الإجتماعي وبلغ (.38,P<.05)؛ بمعنى أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يرافقه ارتفاع في مستوى التكيف.

وقام راى واليوت (Ray&Elliott,2006) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة المفترضة بين التكيف الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي من خلال نموذج تنبؤي للطلاب الذين يتمتعون بمقدرات أكاديمية وسلوكية متنوعة(مهارات الطالب في مجال معين مثل القراءة والرياضيات واتجاهاته السلوكية التي تسهم في بلوغ النجاح الأكاديمي). وشارك في الدراسة (27) معلما، و(77) طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع والثامن؛ ممن يتمتعون بقدرات أكاديمية وسلوكية متنوعة. اختيرت العينة من (11) منطقة تعليمية في(ويسكنسون)، وقسمت بشكل متساوٍ تقريبا وفقا للجنس والصف. طلب من المعلمين أن يختاروا طالباً واحداً من كل مجموعة من المشاركين ذوي المقدرة الأكاديمية، والسلوكية غير المتطورة، والمقدرة الأكاديمية، والسلوكية المتطورة. واستخدم مقياس الدعم الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين، ومقياس مفهوم الذات لدى الطالب، ونظام تقييم المهارات الاجتماعية – نسخة المعلم، وامتحانات وسكنسون المعرفية والمفاهيمية لقياس تحصيل الطالب. وبينت الدراسة أن كل مجموعات المشاركين اختلفت بشكل دال في المهارات الاجتماعية، و كشف الطلاب من مجموعة المقدرة الأكاديمية والسلوكية المتطورة عن مستويات أعلى بشكل دال إحصائيا بالتكيف الاجتماعي وبلغ معامل الأرتباط (r = .66) .

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن هناك دراسات ركزت على العلاقة بين الذكاء الانفعالي و التحصيل الأكاديمي(Parker, et al.2004. Stottlemyer,2002)،

وأن هنــاك دراســـات تناولـــت العلاقـــة بـــين التكيـــف الاجتمـــاعي والتحـــصيل الأكاديمي(Ray&Elliott,2006). وهناك دراسات تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل والتكيف الاجتمــاعي.(Woitaszewski . *et al* ,2004). وكان هناك تبــاين بين هذه الدراسات سواء كان من حيث الأهداف، أم من حيث المتغيرات التي تناولتها. كما يتضح أن هناك تناقضاً في نتائج هذه الدراسات، فقد أكدت العديد من الدراســات وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العام ومــستوى التحــصيل Thilam&Kirby,2002) Diseth,2002)؛ ودراسة (أبوهلال والطحان،2002). وأشارت دراسات أخرى إلى وجــود علاقـــة بـــين الـــذكاء الانفعـــالي والتحـــصيل الأكـــاديمي (Parker, et Thilam&Kirby,2002. Stottlemyer,2002.al.2004). ودراسة (راضي،2001). في حين أكدت دراسات (.Gerber,2004 .Woitaszewski . *et al* ,2004). عدم جود علاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي. وأكـــدت دراســـات(Ciarrichi, Chan& Woitaszewski . *et al* ,2004.. Caputi, 2000). عدم وجود ارتباط بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي، وكذلك عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي، بالرغم من أن دراسة كيارتشي وتشان وكابوتي تؤكد دور الذكاء العام في العمليات الانفعالية. بينما أشار عدد من الدراسات لوجود علاقة ارتباطية بين مستوى الـــذكاء الانفعـــالي ومستوى التكيف الاجتماعي، وأن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته تؤدي إلى تفاعلات اجتماعية إيجابية. وتكوين صداقات جيدة، وأن مستوى الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابيا بمستوى التكيف الاجتمــاعي. ومـــن هـــذه الدراســـات .Vorbach&Foster,2003) Adeyemo,2005) . ويوضح الجدول 1 اسماء الدراسات ونتائجها الإرتباطية:

الجدول 1

أسماء الدراسات ونتائجها الارتباطية

هدف الدراسة	نتيجة الدراسة	معامل الارتباط
تقصي نوع العلاقة بين التحصيل والتكيف الاجتماعي(Wallace,1985)	وجود علاقة	________
تقصي العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام والتحصيل(Oliver,1994)	وجود علاقة ايجابيه	________
الكشف عن العلاقة بين السعادة والتحصيل(Swart,1996)	وجود علاقة ايجابية	________
تقصي العلاقات الاجتماعية وأثرها في التحصيل(& Wentzel Caldwell,1997	وجود علاقة	R=.59
علاقة الذكاء العام بالذكاء الانفعالي(Ciarrichi, Chen, & 2000)	عدم وجود علاقة	________
علاقة الذكاء الانفعالي بالنجاح الاكاديمي(Abi Samra,2000)	وجود علاقة	________
العلاقة بين الانفعال والسلوك والتحصيل(Izard et all ,2001)	وجود علاقة	R= .37
العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل(راضي،2001)	وجود علاقة	________
الذكاء الانفعالي والتحصيل مقارنة بالذكاء العام والتحصيل(Thilam & Kirby ,2002	وجود علاقة	r = .42 R^2=.34
العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل (Stottlemyer,2002)	وجود علاقة	r= .25
العلاقة بين الذكاء العام والتحصيل (ابو هلال والطحان ،2002)	وجود علاقة	r= .38
المهارات الانفعالية والمعرفية والسلوكية كمتنبئات (Mostow et all,2002	وجود علاقة	r= .29
العلاقةبين الكفائتين الانفعالية والاجتماعية (Vorbach & Foster,2003	وجود علاقة	r = .43

أثر الذكاء الانفعالي بالتحصيل الاكاديمي(Vela,2003)	وجود علاقة	r=.09
الذكاء الانفعالي ومساهمته في التحصيل والتكيف الاجتماعي Woitaszewski, et all,2004)	علاقة بين التحصيل والذكاء العام	r =.37
تقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل(Parker et all,2004)	وجود علاقة	———
العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الاكاديمي(Gerber,2004)	عدم وجود علاقة	———
العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي(Adeyemo,	وجود علاقة	r= .17
العلاقة بين التكيف الاجتماعي والتحصيل الاكاديمي – دراسة تنبؤية (Ray & Elliott,2006)	وجود علاقة	r= 0.66
الدراسة الحالية تناولت العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الإنفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل-دراسة تنبؤية-	وجود علاقة بين ذكاء عام والتحصيل إنفعالي + تكيف انفعالي +ذكاء عام إنفعالي + تحصيل	r= 0.50 r= 0.32 r= 0,10 r= 0.13

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات؛ التي اتبعها الباحث في هذه الدراسة، ويتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة والعينة، وأدوات القياس المستخدمة فيها ودلالات صدقها وثباتها وطريقة التصحيح والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائجها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في الصف التاسع الأساسي من الطلبة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم الثانية في محافظة إربد، للعام الدراسي 2006-2007 الذين بلغ عددهم 2697 طالباً وطالبة منهم 1385 طالباً و1312 طالبةً كما في الجدول 2 وذلك حسب سجلات مديرية التربية والتعليم شهر أيار 2007.

الجدول 2

مجتمع الدراسة موزع حسب الجنس والمنطقة التعليمية

الجنس	ذكور		اناث		المجموع	
المنطقة التعليمية	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
لواء بني عبيد	22	795	23	792	45	1587
لواء المزار الشمالي	19	590	19	520	38	1110
المجموع	41	1385	42	1312	83	2697

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (254) طالباً وطالبة منهم (121) طالباً و(133) طالبةً، تمثل حوالي 9 % من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة العينة الطبقية العنقودية، على مستوى الشعبة وفقاً للخطوات التالية:

1. قسمت المنطقة التعليمية منطقتين (طبقتين)، أي: (1587) طالباً وطالبة لمنطقة بني عبيد،(1110)طالباً وطالبة لمنطقة المزار الشمالي.
2. تم حصر عدد المدارس في كل منطقة وتقسيمها مدارس للذكور وأخرى للإناث (طبقتين)، أي:(795) طالباً و(792) طالبة لمنطقة بني عبيد، و(590) طالباً و(520) طالبة لمنطقة المزار.
3. تم حصر عدد شعب الصف التاسع الأساسي في كل مدرسة، أي (22) شعبة ذكور في (8) مدارس، و(21) شعبة إناث في (11) مدرسة لمنطقة بني عبيد بمجموع (43) شعبة و(19) مدرسة، وكذلك(19) شعبة ذكور في (9) مدارس، و(17) شعبة إناث في (10) مدارس لمنطقة المزار بمجموع (36)شعبة و(19)مدرسة.
4. تم إعطاء كل شعبة تتبع لمدرسة ما من المدارس المصنفة حسب البندين الأولين رقماً متسلسلاً، ثم تم تسجيل هذه الأرقام على بطاقات.
5. تم سحب البطاقات بالطريقة العشوائية لاختيار الشعب المستهدفة بنسبة 9% ضمن كلّ طبقة من الطبقتين.

ومن خلال ما تقدّم تمّ اختيار(9) شعب دراسية منها(3) شعب للإناث وشعبتين للذكور ضمن منطقة بني عبيد، ومنها كذلك شعبتين للإناث وشعبتين للذكور ضـــمن منطقـــة المـــزار الشمالي. الجدول 3

الجدول 3

عينة الدراسة موزع حسب الجنس والمنطقة التعليمية

الجنس	ذكور		اناث		المجموع	
المنطقة التعليمية	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
لواء بني عبيد	3	61	2	67	5	128
لواء المزار الشمالي	2	60	2	66	4	126
المجموع	5	121	4	133	9	254

أدوات الدراسة:

تم استخدام ثلاث أدوات: واحدة لقياس الذكاء العام، وأخرى لقيـــاس الـــذكاء الانفعـــالي، والثالثة لقياس التكيف الاجتماعي، لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وذلك من خلال استخدام مقياس مصفوفة رافن المتتابعة القياسية Standard Progressive Matrices (SPM) لقياس الـــذكاء العام، ومقياس للذكاء الانفعالي، الذي تم إعداده وتطويره من قبل الباحث لتحديد مستوى الـــذكاء الانفعالي، ومقياس للتكيف الاجتماعي، الذي تم إعداده وتطويره أيضا من قبل الباحـــث، هـــذا بالإضافة إلى حصول الباحث على معدلات تحصيل أفراد العينة في مواد اللغة العربية واللغـــة الإنجليزية والرياضيات والعلوم العامة من سجلات المدارس التي خضعت للدراسة.

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) Raven's Standard Progressive Matrices (SPM)

تعد المصفوفات المتتابعة القياسية أحد اختبارات المصفوفات الثلاثة، التي أعدها عالم النفس الإنجليزي جون رافن، حيث ظهرت أول صورة للمصفوفات سنة 1938، و خضعت للتعديل في عام 1956. وقد استمر في تطويرها أكثر من ثلاثين عاماً حتى وفاته في عام 1970. وتعد مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء غير اللفظي، وهي اختبارات متحرره ثقافيا إلى حد كبير، وتعتمد أساساً على التطبيق الجمعي، ويمكن أن تطبق فردياً في ظروف معينة، استمد رافن فكرته الأساسية في بناء المصفوفات من عالم النفس سبيرمان الذي استخدم أشكالاً هندسية كان يطلب فيها من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها. وبنى رافن مصفوفاته بشكل تشبه اختبار سبيرمان وبدلاً من أن يطلب من المفحوص ذكر القاعدة التي تفسر العلاقات بين الاشكال، كان يطلب من المفحوص معرفة الجزء الناقص من الشكل من خلال اختيار أحد البدائل الموجودة أسفل الشكل، فالهدف من المصفوفات هو قياس قدرة الفرد على استنباط العلاقات والارتباطات.

تتألف المصفوفات المتتابعة القياسية (SPM) من خمس مجموعات، (A, B, C, D, E) تتألف كل مجموعة من 12 سؤالاً، بحيث تناسب الأعمار من 6-60 عاما، وتمثل كل مجموعة من الأسئلة خطا معيناً للتفكير، ويأتي التتابع في ترتيب الأسئلة ليقدم التسلسل المقنن في طريقة التفكير، وتبدأ كل مجموعة بالمسائل السهلة الواضحة ثم تتدرج إلى الأسئلة الأكثر صعوبة بالترافق مع تدرج المجموعات في ترتيبها من الأسهل إلى الأصعب. ويتألف كل سؤال من أسئلة الاختبار من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي اقتطع جزء منه، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء المقتطع الذي يكمل الشكل من خلال اختيار أحد البدائل الموجودة أسفل الشكل. وتختلف الإجابات عن الأسئلة المطروحة في المجموعات: ففي

المجموعة A تكون الإجابة بتكملة الشكل بالجزء المقتطع، وفي المجموعة B تكـون الإجابـة بقياس التماثل بين الأشكال، وفي المجموعة C تكون الإجابة بتغيير أنماط الأشكال بـصورة منتظمة، وفي المجموعة D تكون الإجابة بإعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها، وفي المجموعة E تكون الإجابة بتحليل الاشكال المعروضة إلى أجزاء وبيان العلاقات القائمة بينها. ويرى رافن أن اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية يقيس قدرة الفرد الراهنة علـى الملاحظـة والتفكيـر الواضح. حيث تتطلب الإجابة على مجموعات الاختبار الثلاث الأولى الدقـة فـي المقارنـة والتماثل، في حين تتطلب الإجابة على المجمـوعتين الأخيـرتين إدراك العلاقـات المنطقيـة (Raven , & Raven,1977).

الخصائص السيكومترية للمصفوفة المتتابعة القياسية (SPM):

الصدق Validity

أشار دليل اختبار مصفوفات رافن المتتابعة القياسية – المستوى العادي–الى عدد من الدراسات التي هدفت إلى التحقق من صدق الاختبار.

أ. **الصدق محكي المرجع-Criterion oriented Validity:**

تمَّ تقصي صدق المحك من خلال المؤشرات التالية:

1 **الارتباط مع مقاييس الذكاء:** أشارت الدراسات التي استخدمت مقياسـي بينيـة و وكـسلر Wechsler & Binet كمحك إلى ارتباط يتراوح ما بين 0.54-0.86،(Raven, 1984; Taibl, 1951; Banks &Sinha,1951; Barratt,1956; Moran,1972; review by Burke,1958). كما أشارت دراسات التي استخدمت اختبارات ذكاء غير لفظية كمحك إلى ارتباطات متوسـطة إلـى عالية، (Emmett, 1949; Nisbet, 1953; Levine &Iscoe,1955; Barratt,1956; Alcorn & Nicholson,1972). وأشارت دراسة(المجالي،2005) الى معامل صـدق المحـك التزامنـي

لاختبار مصفوفة رافن المتتابعة القياسية-المستوى العادي- مع اختبار بيتا-III حيث بلغ(0.50) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01). مما يعني تمتع اختبار رافن المستوى العادي بدلالات الصدق التزامني من خلال ارتباطه بشكل دال مع اختبار بيتاIII.

2 **الارتباط مع مقاييس الإنجاز:** إن الارتباط ما بين اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية والأداء في اختبار التحصيل المدرسي الفعلي، تتصف عموماً بأنها أقل من الارتباطات بين اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية واختبارات الذكاء، بل وهي أكثر تنوعاً، وتتراوح ما بين قيم ضعيفة إلى عالية جدا.

وفي عدة دراسات اشتملت على أطفال المدارس الابتدائية، شكل اختبار كاليفورنيا للتحصيل California Achievement Test المحك؛ الذي ارتبطت به علامات اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية . وتراوحت الارتباطات مع علامات القراءة و اللغة و الحساب ما بين 0.26-0.61 (Mc Donnell, 1962; Elley & Mac Arthur, 1962).

ب. **صدق البناء العاملي-Factorial Construct Validity:**

وُصِفَت المصفوفات المتتابعة القياسية على أنها واحدة من أفضل، وأنقى المقاييس المتوفرة لقياس العامل العام (g)، (Spearman,1938;Vernon,1942,1947). وأظهرت نتائج التحليل العاملي أن تشبع الاختبار على عامل واحد فسر ما نسبته 83% من التباين.

وتأتي الأدلة التي تدعم مثل هذا الزعم من عدة دراسات تحليلية عامليه اشتملت عدداً كبيراً من الأطفال والبالغين (Emmett, 1949; Gittins, 1952; Nisbet, 1953). وفضلا عن ذلك لم تجد معظم الدراسات أي تشبعات على عوامل القدرات اللفظية-التعليمية والرقمية (العددية).

الثبات **Reliability:**

أشار دليل اختبار المصفوفة المتتابعة القياسية إلى وجود ما يقارب (30) دراسة هدفت إلى التحقق من ثبات الاختبار. واشتملت هذه الدراسات فئات عمرية واسعة ومتنوعة البيئات الثقافية والعيادية فضلاً عن المجتمعات العادية (Raven , & Raven,1977).

أ. الاتساق الداخلي- **Internal Consistency:**

أشارت الدراسات التي بحثت الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق التجزئة النصفية، إلى وجود ارتباطات تبلغ على الأقل 0.90، ووجد (Burke 1972) معامل ثبات يتراوح ما بين (0.89 و 0.97) تبعاً للفئة العمرية في دراسته التي أجراها على (500) فرد بالغ في الولايات المتحدة، بينما أشارت دراسة (Gittins 1952) إلى معامل ثبات مقداره 0.89 لأفراد المدارس المتوسطة و 0.93 لأفراد المدارس الثانوية الذين خضعوا للاختبار. كما ميزت دراسة Evans 1966 ما بين أعمار الأفراد حيث أشارت إلى ثبات مقداره (0.90) للأطفال الصُم الذين تراوحت أعمارهم ما بين (6-10) سنوات و(0.92) للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-15) سنة وقد جاءت هذه الدراسات من أمريكا الشمالية وبريطانيا بشكل رئيس.

وتبدو نتائج الدراسات القادمة من مناطق أخرى منسجمة مع هذه النتائج وفي هذا السياق يشير (Stinissen, 1956) و (Swinnen, 1958)إلى ارتباطين مقدارهما 0.94 و 0.95 على التوالي لمجموعات من أطفال المدارس في بلجيكا. وأشار (Sorokin, 1954) إلى معامل ثبات مقداره 0.96 لمراهقين يوغسلافيين، ووجد (Rocco, 1961) ارتباطاً من نوع (Kwder _ Richardson) مقداره (0.87) في دراسته التي شارك فيها أكثر من (5000) شخص من الأورغواي تتراوح أعمارهم ما بين 12-44 عاماً.

ب ـ ثبات الاختبار وإعادة الاختبار _ Test- Retest Reliability :

أشارت عدد من الدراسات إلى أن الفواصل الزمنية الأقصر بين الاختبار وإعادته ترتبط عموما بارتباطات ثبات عالية. فقد أشارت دراسة(Laroche,1960)التي استخدمت فاصل زمني يمتد إلى أسبوعاً واحداً إلى ارتباط مقداره (0.85) لعينة من طلاب ذكور للمرحلة السادسة في الكونغو، وتشير الدراسة إلى النتائج التي توصلت إليها دراسة (Verhaegen, 1956) حيث قدمت ارتباطاً مقداره (0.88) لعينة من أطفال المدارس في الكونغو بعد فاصل زمني امتد عدة أسابيع. وهناك دراسات أوسع تقدم صورة أوضح عن الثبات القصير الأمد الذي بلغ ما يقارب 0.90، ولكنه انخفض إلى ما يقارب 0.80 في فواصل زمنية أطول. وتقدم دراسة (Stinissen, 1956) بيانات عن عينة بلجيكية ضمن فواصل زمنية امتدت إلى أسبوعاً واحداً، وشهراً واحداً، وثلاثة أشهر؛ وحيث بلغ معامل الارتباط لإعادة الاختبار 0.89 ،و 0.81 ،و 0.78 على التوالي. وتبدو هذه النتيجة إيجابية بالمقارنة مع النتيجة التي قدمتها دراسة (Rath,1959) حيث بلغ معامل الثبات 0.91 بعد 7-10 أيام بحيث استخدمت الدراسة عينة من الطلاب الجامعيين الهنود، وفي دراسة شارك فيها مراهقون من ساحل الذهب Gold (Coast) وجد (Jahoda, 1956) معامل ثبات قيمته 0.82 بعد فاصل زمني مماثل. وقد توصلت الدراسة الحالية التي أجراها الباحث بإعادة الاختبار على عينة مكونة من ثلاثين طالباً من خارج عينة الدراسة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان إلى معامل ثبات بلغ مقداره 0.83 حيث تم حساب معامل الارتباط الخطي باستخدام معادلة بيرسون بين التطبيقين.

طريقة التصحيح وحساب الدرجة:

تم تصحيح استمارة الإجابة. [ملحق 1] بالاستعانة بمفتاح الإجابة الصحيحة حسب ما ورد في دليل الاختبار. وتم حساب الدرجة الكلية على الاختبار من خلال حساب علامات

المفحوص على الأجزاء أ ، ب ، ج ، د ، هـ. ثم حساب مجموع علامات الأجزاء الخمسة، وكانت أقل علامة تم تسجيلها هي 13، وأعلى علامة تم تسجيلها هي 59. مع العلم أن أعلى علامة مفترضة على الأختبار هي 60. [ملحق 2]

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي:

للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي عند فئات الدراسة؛ تمَّ إعداد مقياس للذكاء الانفعالي باعتماد الجوانب التي تؤلف مفهوم الذكاء الانفعالي وخلفيته ومكوناته وكتابة فقراته على شكل عبارات تصف هذه الجوانب، وذلك من خلال:

- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات، التي تناولت الذكاء الانفعالي.
- اختيار بعض فقرات مقياس الدراسة من مقاييس سابقة تقيس الذكاء الانفعالي، وهذه المقاييس، هي:

1- مقياس الذكاء الانفعالي؛ الذي أعدّه غرايبه (2005) في دراسته . فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

2- مقياس الذكاء العاطفي؛ قام النبهان(2003) باعداده وتطويره وتقنينه للبيئة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

- تمت صياغة فقرات المقياس من خلال الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بطرق بناء المقاييس بشكل عام، ومقاييس الذكاء الانفعالي بشكل خاص. وبهذا تمت صياغة المقياس بصورته الأولية، حيث تكون من 35 فقرة موزعةً على أبعاد الذكاء الانفعالي، وهي:

1- التعاطف وإدارة العلاقات، ويقاس بـ (15) فقرة.

2- معرفة وتنظيم الانفعالات، ويقاس بـ (10) فقرات.

3- إدارة الانفعالات، ويقاس بـ (10) فقرات.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين هما:

أ- صدق محتوى المقياس:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس عن طريق عرضه بصورته الأولية على عشرة مُحكمين من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد، والقياس والتقويم في كل من: جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طُلب من المُحكّمين أن يحكموا على كل فقرة من فقرات المقياس من حيث تمثيلها للبعد، الذي أعدت من أجله، وكذلك من حيث ملاءمة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس. وبناءً على ملاحظات المُحكّمين؛ قام الباحث بحذف الفقرات، التي أجمع ثمانية محكمين فأقل (80% فما دون) على أنها ضعيفة، وبذلك؛ تم حذف 5 فقرات لأسباب تتعلق بعدم تمثيلها للبعد الذي وُضِعت له، كما تم تعديل صياغة 5 فقرات لغوياً بناءً على ملاحظات المحكمين. وبذلك أصبح المقياس مكوناً من ثلاثين فقرة بصورته الأولية. [ملحق 3]

ب_ صدق البناء :

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من ثلاثين طالبا وطالبة بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس . تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتم حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمقياس. [ملحق 4]

تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر، والمعياران هما :

1- أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس.

2- أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للمقياس عن 0,20.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، تم استبعاد 7 فقرات لعدم تحقيقها المعيارين المعتمدين، وحملت الارقام ، 7 ، 8 ، 15 ، 18 ، 19 ، 26 ،28.

وبذلك أصبح المقياس مكون بشكله النهائي من 23 فقرة. [ملحق 5]

1- التعاطف وإدارة العلاقات، ويقاس بـ (11) فقرة، هي: 1، 2، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 15، 19، 20.

2- معرفة وتنظيم الانفعالات، ويقاس بـ (7) فقرات، هي: 3، 4، 5، 10، 16، 18، 22.

3- إدارة الانفعالات، ويقاس بـ (5) فقرات، هي: 7، 14، 17، 21، 23.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقتين:

1: ثبات الإعادة (الاستقرار):

طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تتكون من ثلاثين طالباً وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث تم حساب معامل الارتباط الخطي باستخدام معادلة بيرسون بين التطبيقين للمقياس وأبعاده، و ترلوحت قيمه لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ما بين (0.73-0.78) وللمقياس ككل 0.71 ، وذلك كما في الجدول 4 .

2: معامل ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، بحيث تراوحت قيمه لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ما بين (0.73-0.86) وللمقياس ككل 0.88، الجدول 4.

الجدول 4

معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده

مجالات الذكاء الانفعالي	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
التعاطف وإدارة العلاقات	0.73	0.86	11
معرفة وتنظيم الانفعالات	0.76	0.75	7
إدارة الانفعالات	0.78	0.73	5
الكلي	0.71	0.88	23

طريقة التصحيح

تكون الاستجابات على هذا المقياس على تدريج من 4 مستويات تتراوح مابين دائما وغالباً وأحياناً ونادراً. وأعطيت 4 درجات للإجابة دائما و 3 درجات للإجابة غالبا و درجتان للإجابة أحياناً ودرجة واحدةً للإجابة نادراً. وبما أنه يتكون من 23 فقرة تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي 92 وأقل درجة هي 23.

ثالثا: مقياس التكيف الاجتماعي:

قام الباحث بإعداد مقياس للتكيف الاجتماعي باعتماد الجوانب السلوكية، التي تؤلف مفهوم التكيف الاجتماعي، وكتابة فقراته على شكل عبارات تصف هذه الجوانب للتعرف على مستوى التكيف الاجتماعي عند فئات الدراسة، مسترشداً ببعض المقاييس المنشورة في الأدب السابق، التي تناولت بعد التكيف الاجتماعي كأحد الأبعاد، ومنها: مقياس التكيف الاجتماعي، الذي قامت

ببنائه (الأسعد، 1994)، ومقياس التكيف مع الحياة الجامعية، الذي قام بإعداده (عربيات، 2001)، و Jackson Personality Inventory؛ وفقاً للخطوات التالية:

1. الإطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة، التي تناولت التكيف الاجتماعي.
2. تصنيف السلوك فئتين:

أ- السلوك التكيفي.

ب- السلوك غير التكيفي.

3. بناء عدد من الفقرات التي تصف السلوك التكيفي.
4. بناء عدد من الفقرات التي تصف السلوك غير التكيفي.
5. وبهذا تمت صياغة المقياس بشكله الأوليّ، حيث تكون من 49 فقرة موزعةً على بعدي التكيف الاجتماعي، وهي:

1- السلوك التكيفي؛ ويقاس بـ (24) فقرة.

2- السلوك غير التكيفي؛ ويقاس بـ (25) فقرة.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين هما :

صدق محتوى المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق محتوى المقياس عن طريق عرضه بصورته الأوليّة على عشرة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد، والقياس والتقويم في كل من: جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب من المحكمين أن يحكموا على كل فقرة من فقرات المقياس من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله، وكذلك من حيث ملاءمة الصياغة اللغوية لفقرات

المقياس. وبناءً على ملاحظات المحكمين؛ قام الباحث بحذف الفقرات، التي أجمع ثمانية محكمين فأقل (80% فما دون) على أنها ضعيفة، وبذلك تم حذف 9 فقرات لأسباب تتعلق بعدم تمثيلها للبعد، الذي وُضِعت له، كما تم تعديل صياغة 5 فقرات لغوياً بناءً على ملاحظات المحكمين؛ وبذلك أصبح المقياس مكوناً من 40 فقرة بصورته الأولية. [ملحق 6]

ب_ صدق البناء :

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من ثلاثين طالبا وطالبة، و بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس؛ تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتم حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمقياس. [ملحق 7]

تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس، ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر والمعياران هما :

1-أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه.

2- أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للمقياس عن 0,20.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، تم استبعاد ثلاث فقرات لعدم تحقيقها المعيارين المعتمدين، وحملت الأرقام التالية: (40,39,4) وبذلك أصبح المقياس بشكله النهائي مكوَّناً من 37 فقرة.[ملحق 8]

1- السلوك التكيفي؛ ويقاس بـ (21) فقرة، هي: (1، 2، 3، 5، 6، 9، 10، 12، 14، 15، 17، 18، 21، 22، 25، 26، 27، 30، 33، 34، 37).

2- السلوك غير التكيفي؛ ويقاس بـــ (16) فقرة، هي: (4، 7، 8، 11، 13، 16، 19، 20، 23، 24، 28، 29، 31، 32، 35، 36).

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات مقياس التكيف الاجتماعي بطريقتين:

1: ثبات الإعادة (الاستقرار):

طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تتكون من ثلاثين طالباً وطالبة بطريقـــة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث تـــم حـــساب معامـــل الارتباط الخطي باستخدام معادلة بيرسون بين التطبيقين للمقياس وبُعديه، بحيث تراوحت قيمه لبعـــدي مقياس التكيف الاجتماعي ما بين (0.66–0.71) وللمقياس ككل 0.73، الجدول 5 .

معامل ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، بحيث تراوحـــت قيمـــة بعـــدي مقياس التكيف الاجتماعي ما بين (0.76–0.78) وللمقياس ككل 0.84، الجدول 5.

الجدول 5

معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس التكيف الاجتماعي وبعديه

مجالات التكيف الاجتماعي	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
السلوك اللاتكيفي	0.66	0.76	16
السلوك التكيفي	0.71	0.78	21
الكلي	0.73	0.84	37

طريقة التصحيح :

يتكون مقياس التكيف الاجتماعي من 37 فقرة وقد تم تقسيم الفقرات إلى فقرات إيجابية تعكس السلوك التكيفي ، وفقرات سلبية تعكس السلوك اللاتكيفي . وبهذا تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي 148 وأقل درجة يحصل عليها الطالب هي 37 . ويجيب الطالب على كل فقرة باختيار أحد البدائل التالية : دائماً ويحصل على أربع درجات، وغالباً ويحصل على ثلاث درجات، وأحياناً ويحصل على درجتين، ونادراً ويحصل على درجة واحدةً، وتعكس أوزان ثلاثة فقرات 37, 33, 25 كون مضمونها يعكس سلوكاً تكيفياً.

<u>متغيرات الدراسة:</u>

تألفت متغيرات الدراسة من متغيرات (مُتَنَبِئة) وأخرى تابعة (مُتَنَبئ بها) وفقاً لخصوصية السؤال الذي تمت الإجابة عنه، وذلك على النحو الآتي:

1. متغيرات السؤال الأول:

أ-المتغيرات المُتَنَبِئة: وهي كلٌ من المتغيرات:

1-الذكاء العام.

2-التحصيل الأكاديمي.

3-الذكاء الانفعالي.

ب-المتغير المتنبأ به، هو الدرجة الكلية للتكيف الاجتماعي.

2. متغيزات السؤال الثاني:

أ-المتغيرات المُتَنَبِئة: وهي كلٌ من المتغيرات:

1-الذكاء الأنفعالي.

2-التكيف الأجتماعي.

3-الذكاء العام.

ب-المتغير المتنبأ به، هو الدرجة الكلية للتحصيل.

3. متغيرات السؤال الثالث:

أ-المتغيرات المُتَنَبِئة: وهي كلٌ من المتغيرات:

1-الذكاء الإنفعالي.

2-التكيف الإجتماعي.

3-التحصيل الأكاديمي.

ب_المتغير المتنبأ به، هو الذكاء العام.

4. متغيرات السؤال الرابع:

أ-المتغيرات المُتَنَبِئة: وهي كلٌ من المتغيرات:

1-التكيف الإجتماعي.

2-الذكاء العام.

3-التحصيل الأكاديمي.

ب_المتغير المتنبأ به، هو الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

<u>إجراءات الدراسة:</u>

تمَّ الاستعانة بالمرشد التربوي في كلٍ مدرسة من المدارس التي تم اختيارها لتطبيق أدوات الدراسة بعد كلٍ مما يلي:

أ. توضيح الإرشادات الضرورية واللازمة للمرشد التربوي عن كيفية الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة من قبل الطلبة.

ب. إيضاح الباحث والمرشد التربوي لأفراد العينة أنّ إجابتهم على فقرات أدوات الدراسة سوف تستخدم لغايات البحث العلمي.

ج.تمَّ إعطاء الوقت الكافي لأفراد العينة للإجابة عن فقرات أدوات الدراسة من قبل الباحث والمرشد التربوي.

منهجية الدراسة:

تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات الارتباطية التنبؤية ذات الطابع الاستكشافي، إذ هدفت إلى استقصاء طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة المتنبئه والمتنبأ بها، ومدى مساهمة كل متغير من المتغيرات المتنبئه في المتغيرات المتنبأ بها المشمولة بالدراسة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن كلِّ سؤالٍ من أسئلة الدراسة؛ تمَّ إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف درجة مساهمة كلٍّ من المتغيرات المُتَنَبِئَة: الذكاء الانفعالي، والذكاء العام، والتحصيل الأكاديمي في المتغير المتنبأ به (التكيف الاجتماعي)، وكذلك درجة مساهمة كلٍّ من المتغيرات المُتَنَبِئَة: الذكاء الانفعالي، والذكاء العام، والتكيف الاجتماعي في المتغير المتنبأ به (التحصيل)، بالإضافة إلى درجة مساهمة كلٍّ من المتغيرات المُتَنَبِئَة: الذكاء الانفعالي، والتكيف الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي في المتغير المتنبأ به (الذكاء العام). وأخيراً استكشاف درجة مساهمة كلٍّ من المتغيرات المُتَنَبِئَة: الذكاء العام، والتكيف الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي في المتغير المتنبأ به (الذكاء الانفعالي) . وبناءً على ما تقدم سيتم عرض نتائج الأسئلة حسب التسلسل الخاص بها، على النحو الآتي:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة: **"ما قدرة متغيرات الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي على التنبؤ بالتكيف الاجتماعي لدى عينة الدراسة؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلٍّ من المتغير المتنبأ به (المحك) وهو في هذه الحالة التكيف الاجتماعي، وكذلك للمتغيرات المُتَنَبِئَة/المُفسرة، وهي: الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي و الذكاء الإنفعالي، الجدول 6.

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِئة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتنبأ به	التكيف الاجتماعي	102.573	8.71
المتنبئة	الذكاء العام	40.862	9.73
	التحصيل	771.510	175.89
	الذكاء الانفعالي	68.352	8.79

يلاحظ من الجدول 6 بأن المتوسط الحسابي الخاص بمتغير الذكاء العام، كان فوق المتوسط، بانحراف معياري مقداره 9,73، مما يدل على وجود فروقات فردية في الذكاء العام لدى أفراد العينة، كما يتضح بأن المتوسط الحسابي الخاص بمتغير التحصيل الأكاديمي، أيضاً كان فوق المتوسط، وبانحراف معياري مقداره 175,89 ، وأخيراً فإن المتوسط الحسابي الخاص بمتغير الذكاء الإنفعالي أيضاً كان فوق المتوسط، وبانحراف معياري مقداره 8.79 وبناءً عليه؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة، والمتغير المتنبئ به، الجدول 7.

الجدول 7
معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة والمتغير المتنبأ به.

العلاقة الارتباطية	[التكيف الاجتماعي]	الذكاء العام	التحصيل
الذكاء العام	0.01		
التحصيل	-0.03	**0.50**	
الذكاء الانفعالي	**0.32**	**0.10**	**0.13**

يلاحظ من الجدول 7 بأن هناك علاقة ارتباطية طردية وذات دلالة احصائية بين متغير الذكاء الانفعالي من جهه وكل من : (التكيف الاجتماعي، الذكاء العام ، التحصيل الأكاديمي) من جهه أخرى، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين التحصيل الأكاديمي من جهه وبين الذكاء العام من جهه أخرى.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئة للمتغير المتنبأ به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد مع مراعاة أسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الإنحدارية بطريقة الإدخال (Enter)، الجدول 8.

الجدول 8

معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها

ر المتعدد	$ر^2$ المتعدد	$ر^2$ المتعدد المُعدّل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير: التغير في $ر^2$	قيمة ف المحسوبة للتغير	درجة حرية1	درجة حرية2	الدلالة الإحصائية للتغير
0.324	0.105	0.094	8.287	10,5%	**9.738**	3	249	0.000

يتضح من الجدول 8 بأنّ المتغير المُتَنَبئ، ألا وهو الذكاء الإنفعالي، قد فسَّرت ما مقداره 10,5% من التباين المفسر الكلي للمتغير المُتَنَبأ به (التكيف الاجتماعي). أما بقية المتغيرات المتنبئة الأخرى فلم تضف شيئاً لتفسير المتغير المتنبأبه وهو التكيف الاجتماعي.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب وزن الانحدار اللامعياري، ووزن الانحدار المعياري، وقيم(ت) المحسوبة للمتغير المُتَنَبئ ودلالته الإحصائية، الجدول 9 .

الجدول 9

الأوزان اللامعيارية والمعيارية للانحدار الخطي المتعدد

المتغيرات المتنبئة	المعاملات اللامعيارية B	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية Beta	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
(ثابت الانحدار)	82.957	4.577		**18.125**	0.000
الذكاء العام	0.012	0.062	0.014	0.196	0.844
التحصيل	-0.004	0.003	-0.076	-1.091	0.276
الذكاء الانفعالي	0.322	0.060	0.325	**5.371**	0.000

يتضح من الجدول 9 أن معادلة الانحدار التفسيرية، هي:

$$\hat{y} = 82.957 + 0.012x_1 - 0.004x_2 + 0.322x_3$$

علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبؤية، هي:

$$Z_{\hat{y}} = 0.014z_1 - 0.076z_2 + 0.325z_3$$

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة: **"ما قدرة متغيرات الذكاء الانفعالي والذكاء العام والتكيف الاجتماعي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلٍ من المتغير المتنبأ به وهو في هذه الحالة التحصيل، وكذلك للمتغيرات المُتَنَبِئَة: الذكاء العام، والذكاء الإنفعالي، والتكيف الاجتماعي، الجدول 10 .

الجدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِئة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتنبأ به	التحصيل	771.510	175.89
المتنبئة	التكيف الاجتماعي	102.573	8.71
	الذكاء الانفعالي	68.352	8.79
	الذكاء العام	40.862	9.73

يلاحظ من الجدول 10 أنَّ المتوسط الحسابي الخاص، للذكاء العام، قد كان فوق المتوسط، والمتوسط الحسابي للتكيف الاجتماعي، كان فوق المتوسط ، أما الذكاء الإنفعالي كان أيضاً أعلى من المتوسط الخاص به بشكل واضح . وبناءً عليه؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئة والمتغير المتنبأ به، الجدول 11 .

الجدول 11

معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة والمتغير المتنبأ به

العلاقة الارتباطية	[التحصيل]	التكيف الاجتماعي	الذكاء الانفعالي
التكيف الاجتماعي	-0.026		
الذكاء الانفعالي	**0.134**	**0.316**	
الذكاء العام	**0.504**	0.009	**0.104**

يلاحظ من الجدول 11 وجود علاقة ارتباطية عكسية غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 = α بين متغير التكيف الاجتماعي من جهة، وبين المتغير المتنبأ به وهو التحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، كما ويلاحظ وجود اربع علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05= α بين المتغيرين المُتَنَبِئَين:(الذكاء الإنفعالي والذكاء العام) من جهة، وبين المتغير المتنبأ به(التحصيل الأكاديمي) من جهة أخرى، وكذلك بين الذكاء الإنفعالي من جهة وبين التكيف الإجتماعي من جهة أخرى، وأخيراً بين الذكاء العام من جهة وبين الذكاء الانفعالي من جهة أخرى.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئَة للمتغير المتنبأ به؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد مع مراعاة أسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئَة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة Enter، الجدول 12.

الجدول 12

معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها

ر المتعدد	ر² المتعدد	ر² المتعدد المُعدّل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير: التغير في ر²	قيمة ف المحسوبة للتغير	درجة حرية1	درجة حرية2	الدلالة الإحصائية للتغير
0.514	0.264	0.255	151.769	26.4%	**29.820**	3	249	0.000

يتضح من الجدول 12، بأنّ المتغيرات المُتَنَبة: الذكاء العام والتكيف الاجتماعي والذكاء الانفعالي، قد فسَّرت ما مقداره 26,4%من التباين المُفسَّر الكلي للمتغير المُتَنَبأ به (التحصيل)، بالإضافة إلى ما تقدم؛ فقد تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم(ت) المحسوبة للمتغيرات المُتَنَبِئة ودلالاتها الإحصائية، الجدول 13 .

الجدول 13

الأوزان المعيارية واللامعيارية للانحدار الخطي المتعدد

المتغيرات المتنبئة	المعاملات اللامعيارية: B	المعاملات اللامعيارية: الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية: Beta	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
(ثابت الانحدار)	396.648	125.164		**3.169**	0.002
التكيف الاجتماعي	-1.264	1.158	-0.063	-1.091	0.276
الذكاء الانفعالي	2.039	1.153	0.102	1.768	0.078
الذكاء العام	8.934	0.989	0.494	**9.038**	0.000

يتضح من الجدول 13 أن معادلة الانحدار التفسيرية، هي:

$$\hat{y} = 396.648 - 1.264x_1 + 2.039x_2 + 8.934x_3$$

علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبوية، هي:

$$Z_{\hat{y}} = -0.063z_1 + 0.102z_2 + 0.494z_3$$

ثالثا: للإجابة عن سؤال الدراسة: "ما قدرة متغيرات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي على التنبؤ بالذكاء العام لدى عينة الدراسة؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به/المحك، وهو في هذه الحالة: الذكاء العام، وكذلك للمتغيرات المُتَنَبِئة: التحصيل الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والذكاء الإنفعالي الجدول 14 .

الجدول 14

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِئة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتنبأ به	الذكاء العام	40.862	9.73
المتنبئة	التحصيل	771.510	175.89
	التكيف الاجتماعي	102.573	8.71
	الذكاء الانفعالي	68.352	8.79

يلاحظ من الجدول 14، بأنَّ المتوسط الحسابي الخاص بـالمتغير المُتَنَبِئ التحصيل الاكاديمي، قد كان أكثر من المتوسط ، وأن المتغيرات المُتَنَبِئة التكيف الاجتماعي والذكاء الإنفعالي كانا ايضاً فوق المتوسط.

وبناءً عليه؛ فقد تمَّ حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئة والمتغير المتنبأ به، الجدول 15 .

الجدول 15

معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتَنَبِئة والمتغير المتنبأ به

العلاقة الارتباطية	[الذكاء العام]	التحصيل	التكيف الاجتماعي
التحصيل	**0.504**		
التكيف الاجتماعي	0.009	-0.026	
الذكاء الانفعالي	**0.104**	**0.134**	**0.316**

يلاحظ من الجدول 15 وجود علاقة ارتباطية عكسية وغير ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى دلالة 0,05 = α بين المتغير المُتَنَبِئ التكيف الاجتماعي من جهة، وبين المتغير المتنبأ به التحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، كما ويلاحظ وجود اربع علاقات طرديـة ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 = α بين المتغير المُتَنَبِئ الذكاء الإنفعالي من جهـة، وبـين المتغير المتنبأ به(الذكاء العام) والمتغيرات المتنبئة(التحصيل الأكاديمي، التكيف الاجتماعي) من جهة أخرى، وكذلك العلاقة بين(التحصيل) من جهة وبين (الذكاء العام) من جهة أخرى.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئة للمتغير المتنبـأ به؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد مع مراعاة أسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئـة في المعادلة الإنحدارية بطريقة الإدخال Enter، الجدول 16 .

الجدول 16

معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها

ر المتعدد	ر^{2} المتعدد	ر2 المتعدد المُعدَّل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير: التغير في ر^{2}	قيمة ف المحسوبة للتغير	درجة حرية1	درجة حرية2	الدلالة الإحصائية للتغير
0.506	0.256	0.247	8.443	25.6%	**28.506**	3	249	0.000

يتضح من الجدول 16 بأنّ المتغير المُتَنَبِئ التحصيل الأكاديمي، قد فسر مـا مقـداره 25.6% من التباين المفسر الكلي للمتغير المُتنبأ به الذكاء العام. أما بقية المتنبئات الأخـرى فلم تضف شيئاً في تفسير التباين في المتغير التابع وهو (الذكاء العام).

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد تم حساب أوزان الانحـدار اللامعياريـة، وأوزان الانحـدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المُتَنَبِئة، ودلالاتها الإحصائية، الجدول 17.

الجدول 17

الأوزان المعيارية واللامعيارية للانحدار الخطي المتعدد

المتغيرات المتنبئة	المعاملات اللامعيارية B	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية Beta	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
(ثابت الانحدار)	15.678	7.032		**2.229**	0.027
التحصيل	0.028	0.003	0.500	**9.038**	0.000
التكيف الاجتماعي	0.013	0.065	0.011	0.196	0.844
الذكاء الانفعالي	0.037	0.065	0.034	0.579	0.563

يتضح من الجدول 17 بأن معادلة الانحدار التفسيرية هي:

$$\hat{y} = 15.678 + 0.028x_1 + 0.013x_2 + 0.037x_3$$

علماً بأنّ معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبؤية هي:

$$Z_{\hat{y}} = 0.500z_1 + 0.011z_2 + 0.034z_3$$

رابعاً: للإجابة على السؤال: **"ما قدرة متغيرات الذكاء العام والتكيف الاجتماعي والتحـــصيل الأكاديمي على التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به، وهو في هذه الحالة، الذكاء الانفعالي، وكذلك لكلٍّ من المتغيرات المتنبئة: الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي. الجدول 18 .

الجدول 18

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِّئة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتنبأ به	الذكاء الانفعالي	68.352	8.79
المتنبئة	الذكاء العام	40.862	9.73
	التحصيل	771.510	175.89
	التكيف الاجتماعي	102.573	8.71

يلاحظ من الجدول 18، بأنّ المتوسط الحسابي للمتغير المُتَنَبئ الذكاء العام، قد كان فوق المتوسط، والمتوسط الحسابي للمتغير المُتَنَبئ التحصيل الأكاديمي؛ وكان أكثر من المتوسـط ، وكذلك التكيف الاجتماعي وكان متوسطه الحسابي أعلى من المتوسط أيضاً بشكل واضح.

وبناءً عليه؛ فقد تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطيـة البينيـة للمتغيـرات المُتَنَبِئـة والمتغير المتنبأ به، الجدول 19 .

الجدول 19

معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتَنَبِئة والمتغير المتنبأ به

العلاقة الارتباطية	[الذكاء الانفعالي]	الذكاء العام	التحصيل
الذكاء العام	**0.104**		
التحصيل	**0.134**	**0.504**	
التكيف الاجتماعي	**0.316**	0.009	-0.026

يلاحظ من الجدول 19، وجود علاقه ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المتنبئة(الذكاء العام، التحصيل الأكاديمي، التكيف الاجتماعي) من جهة وبين المتغير النتنبأبـه (الذكاء الانفعالي) من جهة أخرى، وكذلك وجود علاقةارتباطية طردية وذات دلالة إحصائية بين المتغير المتنبئ (التحصيل الأكاديمي) من جهة وبين المتغير المتنبئ(الذكاء العـام) مـن جهـة أخرى.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئة للمتغير المتنبـأ به؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد مع مراعاة أسلوب إدخال المتغيرات الشارحة في المعادلة الإنحدارية بطريقة الإدخال Enter، الجدول 20 .

الجدول 20

معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها

ر المتعدد	ر² المتعدد	ر² المتعدد المُعدّل	الخطأ المعياري للتقدير	التغير في ر²	قيمة ف المحسوبة للتغير	درجة حرية1	درجة حرية2	الدلالة الإحصائية للتغير
				إحصائيات التغير				
0.348	0.121	0.111	8.287	12.1%	**11.471**	3	249	0.000

يتضح من الجدول 20، بأنّ المتغير المُتَنَبئ التكيف الاجتماعي؛ قد فسَّر ما مقداره 12.1% من التباين المُفسَّر الكلي للمتغير المُتَنبأ به (الذكاء الانفعالي)، أمـا بقيـة المتنبئـات الأخرى فلمْ تضف شيئاً في تفسير التباين في المتغير التابع وهو(الذكاء الإنفعالي).

بالإضافة إلى ما تقدم، فقد تم حساب أوزان الانحـدار اللامعياريـة، وأوزان الانحـدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المُتَنَبئة، ودلالاتها الإحصائية، الجدول 21 .

الجدول 21

الأوزان المعيارية واللامعيارية للانحدار الخطي المتعدد

المتغيرات المتنبئة	المعاملات اللامعيارية B	المعاملات اللامعيارية الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية Beta	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
(ثابت الانحدار)	29.141	6.721		**4.335**	0.000
الذكاء العام	0.036	0.062	0.040	0.579	0.563
التحصيل	0.006	0.003	0.122	1.768	0.078
التكيف الاجتماعي	0.322	0.060	0.319	**5.371**	0.000

يتضح من الجدول21، بأن معادلة الانحدار التفسيرية هي:

$$\hat{y} = 29.141 + 0.036x_1 + 0.006x_2 + 0.322x_3$$

علما بأنّ معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبؤية، هي:

$$z_{\hat{y}} = 0.040z_1 + 0.122z_2 + 0.319z_3$$

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج التي خلصت إليها الدراسة في الفصل الرابع في معرض الإجابة عند أسئلة الدراسة، ولهذا فإن الباحث سيتناول أسئلة الدراسة بالمناقشة حَسَبَ الترتيب الذي ظهرت فيه في الفصل الرابع، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أشارت النتائج الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد إلى وجود متغير مُتنبئ للتكيف الاجتماعي وهو: الذكاء الإنفعالي حيث فسر هذا المتغير المتنبئ ما مقداره 10.5% من التباين المفسر الكلي للتكيف الاجتماعي. وأن حوالي 89.5% من تباين المتغير التابع/ المتنبئ به يحتاج في تفسيره الى متغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة، أي: كلما زاد مستوى الذكاء الإنفعالي زاد التكيف الاجتماعي لدى أفراد العينة، حسبما يعتقد الباحث فإنه ليعزو هذه النتيجة إلى زيادة الاحتمال بأن تؤدي التلميحات الاجتماعية المُدركة بشكل دقيق إلى تفعيل الانفعالات التي تكون ملائمة للتفاعل الاجتماعي المناسب. وما أن يدرك الفرد انفعال الآخر بشكل دقيق حتى يتوجب عليه أن يعدل استجابته الانفعالية، وإيجاد الحلول المناسبة للمواقف الاجتماعية، وخلال التفاعل الاجتماعي تعمل معرفة وتنظيم الانفعالات على تعزيز الاستخدام الأمثل للانفعال الذي يسهم في تدعيم السلوكات الاجتماعية الإيجابية، ويجسد التعاطف هذا الارتباط بين معرفة وتنظيم الانفعالات والسلوكات الاجتماعية حيث إن التعاطف يتطلب وجود معرفة وتنظيم الانفعالات. لأن الفرد يجب أن يكون قادراً على فهم الحالة الانفعالية للشخص الآخر بهدف استيعابها وتقاسمها، إذ إن القدرة على فهم

الحالة الانفعالية من خلال ملامح الوجوه قد ترتبط بالقدرة على تحقيق التقمص الانفعالي، ويمكن لهذا التقمص أن يؤثر في قرار تحديد الاستجابة الاجتماعية. مما يسمح للأفراد بأن يتعرفوا مشاعر ووجهات نظر الآخرين عندما يختاروا استجابة اجتماعية مناسبة تجاه الآخر. وبالتالي فإن معرفة وتنظيم الانفعالات والقدرة على التعاطف وإدارة العلاقات؛ قد تؤثر بشكل مباشر على السلوك الاجتماعي التكيفي. بالإضافة إلى هذا فإن أفراد عينة الدراسة وعلى الرغم من فشل بعضهم في تكيفه الاجتماعي في بعض الأحيان، فإنه ليبقى لديه أمل في النجاح ؛ كما وتساعدهم مشاعرهم الصادقة على النجاح في حياتهم، بالإضافة لمعرفتهم الأشياء التي تجعلهم مؤثرين في الآخرين، ويستغلون انفعالاتهم الإيجابية والسلبية في توجيه حياتهم، ويحافظون على هدوئهم عندما يتعرض الآخرون لهم بالمضايقة، كما ويستطيعون التأكيد على قدرتهم على التحكم بمشاعرهم تحت كل الظروف، وكذلك فهم يستفيدون من انفعالاتهم السلبية كتغذية راجعة في تجويد وتحسين تكيفهم الاجتماعي، كل تلك الأسباب أسهمت في تأمين مساحة كافية ووافية لتكيفهم الاجتماعي على مستوى بيئتهم الداخلة والخارجية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فورباخ وفوستر (vorbach and foster 2003) التي توصلت إلى أن معرفة الفرد لانفعالاته وقدرته على تنظيمها وضبطها يعتبر عنصراً أساسياً في المحافظة على تفاعلات اجتماعية ايجابية. وكذلك فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اديمو(Adeyemo,2005) التي أكدت على وجود علاقة بين مستوى الذكاء

الانفعالي و مستوى التكيف الاجتماعي، وأنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي رافقه ارتفاع في مستوى التكيف الاجتماعي. وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ايزارد وآخـــرون (izard,et al, 2001) مـــن أن وجود المعرفة الانفعالية يسهم في تكوين علاقات اجتماعية تفاعلية جيدة بـــين المعلم والطالب، وأن ضعفها أو عدم وجودها يؤدي إلى علاقات أقران ضعيفة وتفاعل اجتماعي متدنٍ. في حين تعارضت نتائج هذه الدراسة مع ما توصـــلت إليه دراسة وايتاوزكي و ســكوت ومـــاثيو (S.,Scott,A.,Mathew2004, Woitaszewski) من أنه لا يوجد ارتباط بين الـــذكاء الانفعـــالي والتكيـــف الاجتماعي.

ثانيا – أشارت النتائج الخاصة بتحليل الانحدار الخطي المتعدد للتحصيل إلى وجـــود ثلاث متغيرات متنبئة للتحصيل لدى أفراد عينة الدراسة فقط، حيث فسرا مـــا مقداره 26.4% من التباين المفسر الكلي للتحصيل لدى الطلبة أي أن حـــوالي 73.6% من تباين المتغير التابع/ المتنبأ به يحتاج في تفسيره إلـــى متغيـــرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة في إجابتها لهذا الـــسؤال، وباختبـــار مـــدى مساهمة المتغيرات المتنبئة من خلال طريقـــة الإدخـــال Stepwise تبـــين أن المتغير المتنبئ الأول ألا وهو الذكاء العام في تفسير ما مقداره 24.4% مـــن التحصيل لدى الطلبة بوزن انحداري لا معياري مقدارهُ 8.934%، أي كلمـــا كان الذكاء العام أكثر توافراً كان التحصيل لدى الطلبة أعلى، ويعزو الباحـــث هذه النتيجة حسبما يظن فإن مقياس رافن للذكاء العام ليقيس القـــدرات العقليـــة المجردة التي تعتمد على المهارات العقلية العليا كالتحليل و التركيب والتقـــويم،

بحيث إن هذه القدرات ولا شك تجعل من طبيعة التحصيل المدرسي لديهم هو تحصيل نوعي أكثر من كونه تحصيلاً كمياً، ذلك أن علامة التحصيل الكلي تشتمل على كل من العلامات الفرعية للمواد الدراسة: الرياضيات و العلوم و اللغة العربية و اللغة الإنجليزية، وهذه المواد الأربع تحتاج في حقيقة الأمر إلى تفعيل للمهارات العقلية العليا ذلك أن كل من مادتي الرياضيات والعلوم تحتاج للقدرات العقلية ذات العلاقة بالحالات الخاصة والمسؤول عنها الشق الأيسر من الدماغ، في حين أن كل من مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية تحتاجان للقدرات العقلية ذات العلاقة بالحالات العامة والمسؤول عنها الشق الأيمن من الدماغ، بمعنى أن التحصيل النوعي يحتاج الى تكاملية في القدرات العقلية ممثلة بما تم تسميته بالذكاء العام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ثيلام وكيربي (Thilam & Kirby 2002) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العام ومستوى الأداء الفردي على مقاييس التحصيل. وكذلك فقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة (أبو هلال والطحان، 2002) التي أكدت وجود علاقة دالة إحصائيا بين المجموع الكلي للتحصيل والذكاء العام، وأيضا فقد أيدت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة اوليفر (Oliver, 1994) من وجود إرتباط ايجابي بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي.

كما وأسهمت المتغيرات المتنبئة الأخرى ألا وهي التكيف الاجتماعي والذكاء الإنفعالي في تفسير ما مقداره % .2 من التحصيل لدى الطلبة ، أي كلما كان مستوى التكيف الاجتماعي ومستوى الذكاء الانفعالي أفضل لدى أفراد العينه

كان مؤشراً على ارتفاع التحصيل لديهم. ويعزو الباحث هذه النتيجة حسب ما يعتقد إلى ارتباط التفاعل الاجتماعي بدافعية الانجاز والتحصيل، وأن الاهتمام بالمدرسة يكون اقوى لدى الأفراد الذين يتمتعون بتكيف اجتماعي واتزان إنفعالي أفضل. وربطت الدراسات المحصلات الأكاديمية السلبية مثل الانسحاب المبكر من المدرسة وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي بتدني مستوى التكيف الاجتماعي والانفعالي (Coi, Dodge &Kupersmidt,1995). بالإضافة إلى أنه كلما كانت ثقة أفراد عينة الدراسة بالآخرين ضمن نطاق ضيق و محاولتهما الابتعاد عن الآخرين خشية الوقوع في الخطأ و شعورهم بالارتباك نتيجة اضطرارهم للقاء عدد كبير من الناس، وتجنبهم الحديث مع الذين لا يعرفونهم وانزعاجهم من العادات والتقاليد والوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وقلة ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بأن الآخرين يتحدثون عنهم بالسوء من وراء ظهورهم، وشعورهم بالارتباك عندما يطلب منهم الحديث أمام زملائهم وصعوبة الارتباط بالآخرين وابتعادهم عن المشاركة في المناسبات والأنشطة الاجتماعية وإحساسهم بأن علاقاتهم غير ودية مع الآخرين، كان تحصيلهم الدراسي متدنياً؛ ذلك أن القدرات العقلية لديهم بخصوصها وعمومها منشغلة كل الانشغال بأفكار وسواسية قهرية تحدّ من إمكانية أن يعطوا أنفسهم الفرصة؛ لأن يعيدوا طريقة وأسلوب التعامل مع الأشياء التي تجري من حولهم؛ بالإضافة إلى أن كل المؤشرات غير التكيفية سابقة الذكر تتضمن في طياتها نمطا لاعقلانيا في آنية التفكير بمجريات الأمور فكيف للتحصيل أن يكون مرتفعا لديهم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة راى وإليوت (Ray&Elliott,2006)التي أكدت على وجود ارتباط إيجابي بين التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي من خلال المقدرة الأكاديمية، وقد أيدتها أيضا دراسة وينتزل وكالدويل (Wentzel & Caldwell,1997) التي أشارت إلى وجود علاقات دالة إحصائيا بين المتغيرات الثلاثة لعلاقات الأقران (قبول الأقران و العلاقات التفاعلية والعضوية في المجموعة والتحصيل الأكاديمي). وقد أكدت أيضا دراسة تشن تشان وهي (chen chan and he, 2003) على الارتباط الإيجابي بين التحصيل الأكاديمي ومؤشرات التكيف الاجتماعي. وقد أكدت الدراسة على ان المجموعات المقتدرة أكاديميا كانت أكثر تكيفا على المستوى الاجتماعي من المجموعات التي تعاني من تحصيل أكاديمي متدنٍ وكذلك دراسة والاس (Wallace, 1985).

ثالثا _ أشارت النتائج الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد الى وجود متغير متنبئ للذكاء العام حيث فسر هذا المتغير ما مقداره 25.6% من الذكاء العام أي: إن حوالي 74.4%من تباين المتغير التابع يحتاج في تفسيره إلى متغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة، حيث ساهم التحصيل الاكاديمي المكون من معدلات افراد العين في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم العامة واللغة الانجليزية في تفسير التباين في المتغير التابع وهو الذكاء العام، أي كلما زاد تحصيل الطلبة في هذه المواد كان الذكاء العام لديهم أعلى، ويعزو الباحث هذه النتيجة– حسبما يرى– إلى أن أي نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، متمثله في مجملها بالذكاء العام، تتطلب طبقة وسيطة ناقلة لما يتحصل لدى أفراد عينة الدراسة من معرفة

بحيث تنتقل من طور كونها معرفة إلى طور أن تكون آلية تفكير فاعلة في هيئة ذكاء عام؛ بمعنى أنه كلما كان مستوى إجادة اللغة على وجه الخصوص اللغة الأم اي اللغة التي يتحاور فيها المرء مع ذاته في تلافيف دماغه (القشرة الدماغية) متقدما كانت المهارات المعرفية الدنيا متجسدة في التذكر والفهم والتطبيق أكثر فاعلية يعود بالإيجاب على المهارات العقلية العليا متجسدة في التحليل و التركيب والتقويم، ولا يفوت الباحث أن اللغة هي وسيلة التواصل فكلما كانت أكثر احترافية دللت على ارتفاع سوية الخطاب المنطقي المُعتَمد في بُناه اللفظية ضمنيا على الذكاء العام، وبما أن اللغة العربية هي لغة مليئة بالصور البيانية ،والأساليب اللغوية المتعددة والقواعد، فإنها قد تحتاج الى مستوى رفيع من الذكاء ليتمكن الطالب من فهمها واستيعابها، وبالتالي القدرة على استعمالها والتعبير من خلالها. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو هلال والطحان، 2002) من حيث ارتباط التحصيل بالذكاء العام، ومن أن اللغة العربية تعتبر من المواد التي تتنبئا بالذكاء العام .وكذلك فقد اتفقت مع ما توصلت اليه دراسة ديسث (Diseth,2002) التي أكدت على هذه العلاقة.

والعلوم العامة والرياضيات لا تقل أهمية عن اللغة في تفسير الذكاء العام، مقاساً باختبار رافن حيث فهو يتضمن قدرات عقلية مجردة وقدرات عقلية استبصارية و إن القدرات العقلية الاستبصارية ذات الطابع العام والتأملي تعتمد في طياتها على القدرات العقلية المجردة التي تفسر العلاقات وإدراك المتعلقات.

رابعا_أشارت النتائج الخاصة بتحليل الانحدار المتعدد إلى وجود متغير مُتنبئٌ واحد للذكاء الانفعالي، ألا وهو في هذه الحالة التكيف الاجتماعي؛ حيث فسَّر هذه المتغير المتنبئ ما مقداره 12.1% من التباين المفسر الكلي للذكاء الانفعالي بوزن انحداري لا معياري مقداره 0.322% أي إن حوالي 87.9% من تباين المتغير التابع / المتنبئ به يحتاج في تفسيره إلى متغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة، ويعزو الباحث عدم دخول متغيرات أخرى كالذكاء العام الى معادلة الانحدار بسبب طبيعة مقياس المصفوفة المتتابعة القياسية(رافن) المستخدم في هذه الدراسة والذي يهتم بالتفكير المجرد وإدراك العلاقات وابتعادها عن الجانب الانفعالي من الإنسان. وفي ضوء هذه النتيجة يرى الباحث أنه كلما زاد مستوى التكيف الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة كان الذكاء الانفعالي أكثر توافراً. وحسبما يرى الباحث فإنه كلما شعر أفراد عينة الدراسة بالسعادة عند تقديم المساعدة للآخرين، و كانت لديهم رغبة بوجود عدد أكبر من الاصدقاء والمعارف، ولديهم الاستعداد للاستفادة من آراء الآخرين، وشعورهم بالراحة والانسجام في الأعمال الاجتماعية، ومشاركتهم الآخرين في الحفلات والمناسبات الاجتماعية، و شعورهم بالارتياح لاهتمام الآخرين بآرائهم والأخذ بها وعدم سخريتهم بالآخرين بالفرص المواتية. ورغبتهم بالمشاركة في الألعاب الجماعية. و دورهم في إسعاد المحيطين بهم و حضورهم الفاعل في النوادي والنشاطات الاجتماعية، فإن كل المؤشرات سابقة الذكر تدل على وجود قدرة تكيفية كبيرة لديهم، مما يعني وجود ذكاء انفعالي لديهم، الذي يشمل على كَلاً من المعاني الخاصة بالتعاطف وإدارة العلاقات و معرفة وتنظيم

الانفعالات، التي تتلازم بالتكيف الاجتماعي ولا تنفك عنه. وبمعنى أنه كلما كانت الوساوس القهرية لديهم معدومة و كان نمط التفكير السائد لديهم نمطا عقلانيا زاد الانفتاح لديهم تجاه الآخرين بما يتضمنه من تكيف اجتماعي؛ الأمر الذي يؤدي الى الذكاء الانفعالي. وجاءت نتائج هذه الدراسة متعارضة مع ما توصلت إليه دراسة كيارتشي وتشان وكابوتي (Ciarrichi, Chan& Caputi, 2000)من حيث عدم وجود علاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي. ومتفقة أيضا في نتائجها مع ما توصلت إليه دراسة فورباخ وفوستر (vorbach and foster 2003)من حيث وجود علاقة ارتباطية بين التكيف الاجتماعي والذكاء الانفعالي وقد أيدتها في ذلك أيضا دراسة أديمو (Adeyemo, 2005) ودراسة إيزارد وآخرين (Izard et al, 2001) في حين توافقت نتائج هذه الدراسة من حيث العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الانفعالي مع دراسة راضي (2001) ودراسة ستوتليمر (Stottlemeyer 2002) ودراسة باركر وزملائه (Parker et al,2004) ودراسة فيلا(vela,2003) حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود علاقة.

التوصيات

- نظرا لأهمية الذكاء الانفعالي ودوره في تنمية التكيف الاجتماعي وتحسين مستوى التحصيل الاكاديمي لدى الطلبة؛ فإن الباحث يوصي بالعمل على تنميته من خلال الأنشطة المنهجية و اللامنهجية.
- نظرا للدور الايجابي الذي يلعبه التكيف الاجتماعي في التأثير على مستوى التحصيل الأكاديمي، يرى الباحث ضرورة الاهتمام بوضع البرامج التدريبية المناسبة التي تعمل على تحقيق مستوى أفضل من التكيف الاجتماعي عند الطلبة.
- بالإضافة إلى تفعيل دور المرشد النفسي، وتوطيد أواصر العلاقة بين المدرسة والأسرة مما يجعل الوصول الى مستوى جيد من التكيف الاجتماعي أمرا ممكناً.

المراجع العربية:

الأسعد، ميسون احمد ناجي.(1994). *أثر كل من التنشئة الأسرية والجنس والعمر على التكيف الاجتماعي للأفراد في الفئات العمرية من 12-16 سنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

الالوسي، جمال حسين. (1995). *الصحه النفسيه*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة بغداد.

ابو غزال، معاويه محمود. (2004). *اثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى اطفال قرى SOS في الاردن* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، عمان : الجامعة الاردنية.

ابوهلال،ماهر والطحان، خالد. (2002).*العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الامارات العربية المتحدة*.مجلة مركز البحوث التربوية،جامعة قطر. (22)155-182.

التل،سعيد وعويدات، عبدالله وعليان، خليل و شريم، رغدة. (1999). *العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الناجحين الحاصلين على اعلى المعدلات وأدناها في امتحان شهادة الدراسةالثانوية العامة الاردنية وطبيعة الوظائف التي يشغلونها ومدى الاستقرار المهني والاجتماعي والاقتصادي لديهم*. دراسات، العلوم التربويه، 26،(2).

جابر، عبد الحميد جابر. (1982).*علم النفس التربوي*،دار النهضة العربية : القاهرة.

جابر، عبدالحميد جابر. (2003). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق .ط1 ،دار الفكر العربي:القاهرة .

جبل، محمد فوزي. (2000). *الصحه النفسيه وسيكولوجية الشخصيه* . المكتبة الجامعية :الاسكندريه.

جولمان، دانييل. (2000) . *الذكاء العاطفي*، ترجمة ليلى الجبالي ومحمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، مطابع الوطن. (الكتاب الاصلي نشر عام 1995).

الخوجلي، هشام عثمان. (2002). *الذكاء دراسة نقديه من منظور اسلامي*،دار الخريجي للنشر، الرياض، السعودية.

درويش، كمال. (1986). *التربية السياسية للشباب*،الاسكندرية: منشأة المعارف.

راضي، فوقية محمد. (2001). *أثر الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (45) 169-204.

الزعبي، احمد محمد. (2001). *علم نفس النمو*، ماسيه للثقافة العربية، عمان.

الزغول، عماد. (2001). *مبادئ علم النفس التربوي*. الطبعة الاولى، العين:دار الكتاب الجامعي .

عثمان، فاروق سيد ورزق، محمد عبد السميع. (2001) . *الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه*، مجلة علم النفس. (35). الهيئة المصرية العامة للكتاب :القاهرة.

عربيات، أحمد عبد الحليم.(2001). *بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية*.أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية: بغداد.

العزة، سعيد . (2002). *تربية الموهوبين والمتفوقين*، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان .

علام، صلاح الدين. (2000).*القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.* دار الفكر العربي:القاهرة .

فهمي، مصطفى. (1995). *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف*، ط 3، مكتبة الخانجي: القاهرة.

المنيزل، عبدالله والعبدالات، سعاد. (1995). موقع *الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين*، دراسات(العلوم الانسانيه)، 22(أ)، (6).

النبهان، موسى وكمالي، محمد. (2003). *تطوير مقياس للذكاء العاطفي* وتقدير خصائصه السيكومترية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،19(1): 109- 79.

النبهان، موسى. (2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*، الطبعة الاولى، عمان : دار الشروق.

نشواتي، عبدالمجيد . (1996) *علم النفس التربوي*، الطبعة الثالثة . دار الفرقان اربد: الاردن.

نصر الدين، جابر. (1992). *علاقة الرفض الابوي بالتكيف النفسي*، رسالة ماجستير غير منشوره ،جامعة الجزائر.

هانز، ايزنك، وكامن ليون. (1983). *الذكاء ،طبيعته وعوامل تشكله وعواقبه الاجتماعية*، ترجمة عمر الشيخ، المطبعة التعاونيه، عمان: الاردن.

References:

Abe,J., Izard, C.(1999).The Developmental Functions of Emotions: Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cogntion and Emotion,13 (5),523-549*

AbiSamra, N. (2000). *The Relationship Between Emotional Intelligence And Academic Achievement in Eleventh Graders.* http://members.fortunecity.com/nadabs/research-intell2.html

· Adeyemo,D.A(2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition :*Electronic Journal of Research in Educational Psychology.No 6-3*(2),PP.79-90

Ciarrochi , J. V. , chan ,A . Y . , & caputi . P . (2000) . A critical Evaluation of *the* Emotional Intelligence Construct *.personality Individual Differences , 28,539-561* .

Cooper , R.k.& Sawaf, A.(1997*).Executive EQ:Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New Yourk: Grosser/Putnam.

Diseth,A.(2002) The relationship between intelligence approaches to learning and academic achievement :*Scandinavian Journal of Educational Research ,46* (2).

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind* : the theory of multiple intelligences. New Yurk: Basic Books.

Gerber,C.(2004). The Relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth-grade students: *ProQuest-Dissertation Abstracts P 77.*

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*.London: Basic Books.

Goleman, D. & Cheriness, C.(2000). *The Emotional Intelligent Workplace*. Jossey-Bass Books. San Francisco.

Izard,C.,Schultz,D.,Fine,S.,Youngstrom,E.A.,&Ackerman,B.P.(2000). Temperament, cognitive ability,emotion Knowledge,and adaptive social behavior. *Imagination,Cognition, and Personality,19,305-330*

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. &Youngstrom, E. (2001). Emotional Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic competence In Children at Risk.*American Psychosocial society, 12* (1),18-23.

Kelly, K. R. & Moon, S. M. (1998). Personal and social talents. *Phi Delta Kappan*,(79), 743-749.

Thilam, L. &, Kirby, S. (2002) . Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of Emotional and General Intelligence on Individual performance,*journal of social Psychology* ,*142*(1), 133-144.

Mayer,J.D (1995). A framework for the classification of personality components. *Journal of personality ,(63) 819-877*

Mayer,J.D & salovey,P(1990).Emotional intelligence *imagination ,Gognition and personality,(9)185-211.*

Mayer, J. D.& salovey ,P.(1993).the intelligence of emotional intelligence.*intelligence,(17),733-772.*

Mayer, J. D. & salovey, P.(1997).*what is emotional intelligence*? InP.salovey and D.Sluyter (Ed,s). Emotional Development and emotional intelligence: educational implication (3-31).New York: basic books.

Mayer, j. D.Caruso,D. R. & Salovey, R.(1997). Emotional meets traditional standards for an intelligence. Intelligence *Intelligence,27,267-298*

Mayer, J. D., Salovey.P., & Caruso, D. R.(2004) Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implication. *Psychological Inquiry, vol. 15. No. 3, 197-215.*

Mostow, A., Izard,C., Fine, S., & Trentacosta ,C.,(2002) Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance: *Child Development, Vol.73, No.6 ,1775-1787*

Oliver , R. (1994) A correlation study of children's social Intelligence.*Dissertation Abstract International*, *55* (3) .p. 467.

Ormrod, J.E.(1995) .*Educational Psychology: Principles and Applications*.Englewood Cliffs, New Jersey.

Parker .j.; Cerque, R.; Barnhart , D.; Harris , J.; majeski, Sarah ; wood Laura ; Bond, Barbara &Hogan , M . (2004)wood, Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality & Individual Difference. 37*(7) 1321-1331.

Raven, J.C.(1977). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary scales. General Overview.H.K.Lewis &co.Ltd London.

Raven, J.C.(1977). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary scales. Standard Progressive Matrices. H.K.Lewis &Co.Ltd ,London.

Ray, C. Elliott, S.(2006).Social Adjustment and Academic Achievement: A Predictive Model for Students With Diverse Academic and Competencies.*School Psychlogy Review. V 35,No.3, PP 493-501.*

Rosenthal, R.(1995). Critiquing Pygmalion: A 25-year Perspective. Current Directions in Psychological Science, 4.171-172.

Salovey,P. & Mayer,J.D. (1990) . Emotional Intelligence Imagination,*Cognition and personality*,9,185-211.

Salovey,P.,& Sluyter,J.D.(Eds.)(1997).*Emotional development and emotional intelligence*.New york:Basic Books.

Sattler, A.j.M.(1982).Assessment of Children Intelligent and Special Abilities.*Boston :Ahyn and Baoh Inc*

Sears,R.(1997).Patterns of Child Rearing.Raw,Paterson and Company.New York.Norton.

Sternberg, R. J.(1984).Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7, 269-287.*

Stottlemyer,B.G.(2002). An examination of emotional intelligence its relationship to achievement and the implications for education. Texas a&m University-Kingsville.Avalibale at *Dissertations Fullcit (UMI No,3043592).*

Suzanne,B.Liff(2003). Social and Emotional Intelligence: Applications For Developmental Education- *Journal of Developmental-Education*

Swart,A.(1996).The relationship between well-being and academic performance. *Unpuplished masters thesis, university of Pretoria,South Africa.*

Vela, R.H.JR.(2003).The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students: Texas a&m University-Kingsville.Avalibale at *Proquest Dissertations Abestracts (UMI No, 3111388).*

Violato, C. & Marini, A. (1993). Creativity, intelligence and achievement: A structural equation model. Exceptionality *Educatio Canada,3,19-31.*

Vorbach, A. M.Foster, S. L.(2003).The relationship between emotional competence and social competence in early adolescence. *(Eric,Document Reproduction Service,No.ED 475380).*

Wallace,B.(1985). Factor related to academic achievement in low income elementary school children(PH.Ddissertation city university of new york,in1985) *Dissertation Abstract International,46 (11).3300-A*

Wardell,D.Royce,J.(1978).Toward amulti-factor theory of styles and their relationships to cognition and affect *:journal of personality 46(3);474-505.*

Wentzel, K. R. Caldwell,K.(1997). Friendships peer acceptance and group membership relations to academic achievement in middle school: *Child Development 68,No*(6),1198-1209.

Woitaszowski, S.,Scott,A., Aalsma, Matthew C. (2004).the contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale-Adolescent Version *(ERIC Document Reproduction Service No.EJ698653).*

الملاحق

الملحق 1

استمارة الإجابة

الاسم:......................		المدرسة:................

الصف:....................		الجنس:..................

	اليوم	الشهر	السنة
تاريخ اليوم			
تاريخ الولادة			
العمر			

المجموعة أ	المجموعة ب	المجموعة ج	المجموعة د	المجموعة هـ
أ1	ب1	ج1	د1	هـ1
أ2	ب2	ج2	د2	هـ2
أ3	ب3	ج3	د3	هـ3
أ4	ب4	ج4	د4	هـ4
أ5	ب5	ج5	د5	هـ5
أ6	ب6	ج6	د6	هـ6
أ7	ب7	ج7	د7	هـ7
أ8	ب8	ج8	د8	هـ8
أ9	ب9	ج9	د9	هـ9
أ10	ب10	ج10	د10	هـ10
أ11	ب11	ج11	د11	هـ11
أ12	ب12	ج12	د12	هـ12

هذا الجزء مخصص لاستعمالات الباحث

المجموعة	أ	ب	ج	د	هـ	المجموع

الملحق 2

مفتاح الإجابات الصحيحة

المجموعة أ		المجموعة ب		المجموعة ج		المجموعة د		المجموعة هـ	
أ1	4	ب1	2	ج1	8	د1	3	هـ1	7
أ2	5	ب2	6	ج2	2	د2	4	هـ2	6
أ3	1	ب3	1	ج3	3	د3	3	هـ3	8
أ4	2	ب4	2	ج4	8	د4	7	هـ4	2
أ5	6	ب5	1	ج5	7	د5	8	هـ5	1
أ6	3	ب6	3	ج6	4	د6	6	هـ6	5
أ7	6	ب7	5	ج7	5	د7	5	هـ7	1
أ8	2	ب8	6	ج8	1	د8	4	هـ8	6
أ9	1	ب9	4	ج9	7	د9	1	هـ9	3
أ10	3	ب10	3	ج10	6	د10	2	هـ10	2
أ11	4	ب11	4	ج11	1	د11	5	هـ11	4
أ12	5	ب12	5	ج12	2	د12	6	هـ12	5

ملحق3

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الاولية

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً
1	أستمع لمشاكل الآخرين جيداٍ.				
2	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حادث مزعج يحدث لي.				
3	أستغل انفعالاتي الإيجابية والسلبية في توجيه حياتي.				
4	أحافظ على هدوئي حتى عندما يضايقني الناس الآخرون.				
5	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في حياتي.				
6	أستطيع فهم مشاعر الآخرين جيداً.				
7	أستطيع التحكم في أفكاري السلبية عن الناس.				
8	أعرف مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.				
9	أستطيع التغلب على مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.				
10	أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة.				
11	لدي قدرة على التأثير في الآخرين.				
12	أستطيع التحكم في مشاعري تحت كل الظروف.				
13	لدي قدرة كبيرة على فهم مشاعر الآخرين.				
14	أعتقد أنني موضع ثقة من الآخرين.				
15	أستطيع التعبير عن مشاعري بكل وضوح.				
16	أستجيب لرغبات الآخرين وانفعالاتهم.				
17	أنسى مشاعري السلبية بسهولة.				
18	أشفق على الناس لأنني أحس بمشاعرهم				
19	أشعر بالارتياح حتى تحت الضغوط الشديدة				
20	اعتبر نفسي مسئولاً عن مشاعري				
21	لدي تأثير قوي على تحديد أهداف الآخرين				
22	أستطيع التحول بسهولة من مشاعري السلبية إلى مشاعر ايجابية				

23	أستفيد أحياناً من انفعالاتي السلبية					
24	يرى الناس أنني حساس لمشاعرهم وما يحدث لهم					
25	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة تجاه الناس الآخرين					
26	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني					
27	أستطيع أن انحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي					
28	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي					
29	عندما أفشل فإنه يبقى لدي أمل في النجاح					
30	أواجه مشكلات الحياة وضغوطها بكل سهولة					

ملحق 4

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجات على الابعاد المنتمية لها والدرجة الكلية في مقياس الذكاء الانفعالي

رقم الفقرة	نص الفقرة	التعاطف وإدارة العلاقات	معرفة وتنظيم الانفعالات	إدارة الانفعالات	الذكاء الانفعالي
1	استمع لمشاكل الآخرين جيداً	0.31			0.22
2	من السهل علي أن أبني علاقات صداقة	0.43			0.35
6	يصفني الناس بأني شخص اجتماعي	0.49			0.42
8	أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة	0.48			0.37
9	لدي قدرة على التأثير في الآخرين	0.53			0.44
11	لي علاقات جيدة مع الآخرين	0.56			0.49
12	أعتقد أنني موضع ثقة من الآخرين	0.65			0.51
13	أستجيب لرغبات الآخرين وانفعالاتهم	0.51			0.40
15	اعتبر نفسي مسئولاً عن مشاعري	0.43			0.39
19	يرى الناس أنني حساس لمشاعرهم وما يحدث لهم	0.48			0.40
20	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة تجاه الناس الآخرين	0.51			0.46
3	أستغل انفعالاتي الإيجابية والسلبية في توجيه حياتي		0.54		0.35
4	أحافظ على هدوئي حتى عندما يضايقني الآخرون		0.50		0.32
5	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في حياتي		0.46		0.38
10	أستطيع التحكم في مشاعري تحت كل الظروف		0.57		0.50
16	أعرف الأشياء التي تجعلني مؤثرا في الآخرين		0.56		0.47
18	أستفيد أحيانا من انفعالاتي السلبية		0.56		0.43
22	عندما أفشل فإنه يبقى لدي أمل في النجاح		0.49		0.43
7	أستطيع التغلب على مشاعري السلبية عند اتخاذ أي قرار يتعلق بي			0.59	0.46
14	أنسى مشاعري السلبية بسهولة			0.60	0.30
17	أستطيع التحول بسهولة من مشاعري السلبية إلى مشاعر ايجابية			0.62	0.31
21	أستطيع أن أبعد عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي			0.54	0.36
23	أواجه مشكلات الحياة وضغوطها بكل سهولة			0.59	0.47

ملحق 5

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

إستبانة الذكاء الانفعالي

أخي الطالب:

أختي الطالبة:

بين يديك إستبانة تهدف إلى بيان مستوى الذكاء الانفعالي ، تتكون من ثلاث وعشرون فقرة وتكون الإجابة على كل فقرة من خلال تحديد درجة انطباق مضمون العبارة عليك بإحدى أربعة درجات : دائما ، غالبا ، أحيانا ،نادرا .

أرجو قراءة كل فقرة بعناية ، ووضع إشارة (X) مقابل الفقرة تحت الدرجة التي ترى أنها تعبر عن انطباق مضمون العبارة عليك ، علماً بأن هذه الإجابات سرية للغاية ، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث ، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة.

الباحث: محمد الصمادي

الاسم: ....

المدرسة:...................................

الصف:.. الشعبة :......................................

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أستمع لمشاكل الآخرين جيدا.				
2	من السهل على ان ابني علاقات صداقة				
3	أستغل انفعالاتي الإيجابية والسلبية في توجيه حياتي.				
4	أحافظ على هدوئي حتى عندما يضايقني الآخرون.				
5	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في حياتي.				
6	يصفني الناس بأني شخص اجتماعي				
7	أستطيع التغلب على مشاعري السلبية عند اتخاذ أي قرار يتعلق بي.				
8	أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة.				
9	لدي قدرة على التأثير في الآخرين.				
10	أستطيع التحكم في مشاعري تحت كل الظروف.				
11	لي علاقات جيدة مع الآخرين				
12	أعتقد أنني موضع ثقة من الآخرين.				
13	أستجيب لرغبات الآخرين وانفعالاتهم.				
14	انسى مشاعري السلبية بسهولة				
15	اعتبر نفسي مسئولاً عن مشاعري				
16	اعرف الأشياء التي تجعلني مؤثرا في الآخرين				
17	أستطيع التحول بسهولة من مشاعري السلبية إلى مشاعر ايجابية				
18	أستفيد أحياناً من انفعالاتي السلبية				
19	يرى الناس أنني حساس لمشاعرهم وما يحدث لهم				
20	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة تجاه الناس الآخرين				
21	أستطيع أن ابعد عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي				
22	عندما أفشل فإنه يبقى لدي أمل في النجاح				
23	أواجه مشكلات الحياة وضغوطها بكل سهولة				

ملحق 6

مقياس التكيف الاجتماعي بصورته الاولية

	العبـــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أشعر بالارتياح عندما أشارك في عمل جماعي				
2	أشعر بالسعادة عندما أكون بين مجموعة من الأشخاص				
3	لي دور كبير في إسعاد المجموعة التي أكون فيها				
4	أشعر بأنني شخصية ثانوية في الفعاليات والأنشطة الاجتماعية				
5	يصعب علي التحدث إلى الأشخاص الذين لا اعرفهم				
6	عندما اشعر بالملل أذهب إلى أصدقائي				
7	من السهل أن أشارك أي مجموعة منهمكة في نقاش				
8	أشعر بأن معظم زملائي ينزعجون من الحديث معي				
9	احاول الابتعاد عن المشاركة في المناسبات والأنشطة الاجتماعية				
10	أحب المشاركة في الحفلات والمناسبات الاجتماعية				
11	دوري مؤثر في اتخاذ القرارات للمجموعة التي أكون فيها				
12	أشعر بالارتباك لو اضطررت للقاء عدد كبير من الناس				
13	أحب أن أصادق الأشخاص ذوي الروح المرحة وأصحاب الدعابة و النكتة				
14	أتجنب الحديث مع الأخرين إلا إذا بدأوا الحديث معي				
15	من السهل على أن أتحدث باسم المجموعة حول موضوع معروف				
16	أحب ان استمع إلى آراء أصدقائي والاستفادة منها				
17	أشعر بان علاقاتي غير ودية مع الآخرين				
18	أحب أن أشارك في الألعاب الجماعية				
19	أحب أن يكون لي حضور فاعل في النوادي والنشاطات الاجتماعية				
20	يصعب علي الاختلاط بالآخرين				
21	يصعب علي أن اطلب المساعدة من الآخرين				
22	أحب أن يكون لي عدد كبير من الأصدقاء والمعارف				
23	من السهل علي الاندماج مع الآخرين				
24	أثق بعدد قليل من الأشخاص فقط				
25	أشعر بأن زملائي يهملون آرائي ولا يهتمون بها				
26	يطيب لي أن اسخر من الآخرين كلما سنحت لي الفرصة				
27	أشعر بالسعادة عندما أقدم المساعدة للآخرين				
28	أشعر بالسعادة كلما تعرفت إلى عدد أكبر من الأصدقاء				
29	أشعر بالارتباك عندما يطلب مني الحديث أمام زملائي				
30	تزعجني العادات والتقاليد في الوسط الاجتماعي الذي أعيش فيه				
31	أشعر بالارتياح لأن أصدقائي يهتمون بآرائي ويأخذون بها				
32	أجد متعة في عرقلة عمل الآخرين وإثارة المشاكل لهم				
33	احاول الابتعاد عن الآخرين خشية الوقوع في الخطأ				
34	أفضل الابتعاد عن الآخرين				
35	يسرني القيام بأي عمل أكلف به في سبيل إنجاح النشاطات الاجتماعية				
36	أشعر بأن الآخرين يتحدثون عني بسوء من وراء ظهري				
37	لا أحب مساعدة الآخرين .				
38	اقطع للجهة الأخرى من الطريق أحيانا لكي ابتعد عن احد الأشخاص				
39	أنسجم بسهولة مع زملائي أثناء القيام بعمل مشترك				
40	أحاول الابتعاد عن الأشخاص الذين يسخرون من الآخرين				

ملحق 7

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجات على الابعاد المنتمية لها والدرجة الكلية في مقياس التكيف الاجتماعي

رقم الفقرة	نص الفقرة	السلوك التكيفي	السلوك غير التكيفي	التكيف الاجتماعي
1	أشعر بالارتياح عندما أشارك في عمل جماعي	0.35		0.21
2	أشعر بالسعادة عندما أكون بين مجموعة من الأشخاص	0.49		0.32
3	لي دور كبير في إسعاد المجموعة التي أكون فيها	0.39		0.25
5	عندما أشعر بالملل أذهب لأصدقائي	0.34		0.32
6	من السهل أن أشارك أي مجموعة منهمكة في نقاش	0.34		0.27
9	أحب المشاركة في الحفلات والمناسبات الاجتماعية	0.34		0.24
10	دوري مؤثر في اتخاذ القرارات للمجموعة التي أكون فيها	0.44		0.23
12	احب ان أصادق الأشخاص ذوي الروح المرحة وأصحاب الدعابة والنكتة	0.40		0.27
14	من السهل علي أن أتحدث باسم المجموعة حول موضوع معروف	0.36		0.29
15	أحب أن استمع إلى آراء أصدقائي والاستفادة منها	0.44		0.23
17	أحب أن أشارك في الألعاب الجماعية	0.40		0.23
18	أحب أن يكون لي حضور فاعل في النوادي والنشاطات الاجتماعية	0.45		0.32
21	أحب أن يكون لي عدد كبير من الأصدقاء والمعارف	0.51		0.34
22	من السهل علي الاندماج مع الآخرين	0.43		0.29
25	يطيب لي أن أسخر من الآخرين كلما سنحت لي الفرصة	0.37		0.11
26	أشعر بالسعادة عندما أقدم المساعدة للآخرين	0.36		0.17
27	أشعر بالسعادة كلما تعرفت إلى عدد أكبر من الأصدقاء	0.52		0.29
30	أشعر بالارتياح لأن أصدقائي يهتمون بآرائي ويأخذون بها	0.46		0.27
33	أفضل الابتعاد عن الآخرين	0.52		0.12
34	يسرني القيام بأي عمل أكلف به في سبيل إنجاح النشاطات الاجتماعية	0.50		0.30
37	أقطع للجهة الأخرى من الطريق أحيانا لكي ابتعد عن أحد الأشخاص	0.44		0.16
4	يصعب علي التحدث إلى الأشخاص الذي لا أعرفهم		0.41	0.25
7	أشعر بأن معظم زملائي ينزعجون من الحديث معي		0.40	0.16
8	أحاول الابتعاد عن المشاركة في المناسبات والأنشطة الاجتماعية		0.49	0.07
11	أشعر بالارتباك لو اضطررت للقاء عدد كبير من الناس		0.56	0.39
13	أتجنب الحديث مع الآخرين إلا إذا بدؤوا الحديث معي		0.55	0.27
16	أشعر بأن علاقاتي غير ودية مع الآخرين		0.49	0.12
19	يصعب علي الاختلاط بالآخرين		0.56	0.22
20	يصعب علي أن أطلب المساعدة من الآخرين		0.39	0.19
23	أثق بعدد قليل من الأشخاص فقط		0.44	0.41
24	أشعر بأن زملائي يهملون آرائي ولا يهتمون بها		0.54	0.24
28	أشعر بالارتباك عندما يطلب مني الحديث أمام زملائي		0.54	0.32
29	تزعجني العادات والتقاليد في الوسط الاجتماعي الذي أعيش فيه		0.33	0.17
31	أجد متعة في عرقلة عمل الآخرين وإثارة المشاكل لهم		0.38	0.10
32	أحاول الابتعاد عن الآخرين خشية الوقوع في الخطأ		0.34	0.17
35	أشعر بأن الآخرين يتحدثون علي بسوء من وراء ظهري		0.44	0.46
36	لا أحب مساعدة الآخرين		0.49	0.26

ملحق 8

مقياس التكيف الاجتماعي بصورته النهائية

إستبانة التكيف الاجتماعي

أخي الطالب:

أختي الطالبة:

بين يديك إستبانة تهدف إلى بيان مستوى التكيف الاجتماعي ، تتكون من أربعون فقرة وتكون الإجابة على كل فقرة من خلال تحديد درجة انطباق مضمون العبارة عليك بإحدى أربعة درجات : **دائما** ،**غالبا** ، **أحيانا** ،**نادراً.**

أرجو قراءة كل فقرة بعناية ، ووضع إشارة (X) مقابل الفقرة تحت الدرجة التي ترى أنها تعبر عن انطباق مضمون العبارة عليك ، علماً بأن هذه الإجابات سرية للغاية ، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث ، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة.

الباحث: محمد الصمادي

الاسم: ....

المدرسة:...........................

الصف:.. الشعبة :...................................

قياس التكيف الاجتماعي

	العبـــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أشعر بالارتياح عندما أشارك في عمل جماعي				
2	أشعر بالسعادة عندما أكون بين مجموعة من الأشخاص				
3	لي دور كبير في إسعاد المجموعة التي أكون فيها				
4	يصعب علي التحدث إلى الأشخاص الذين لا اعرفهم				
5	عندما اشعر بالملل أذهب إلى أصدقائي				
6	من السهل أن أشارك أي مجموعة منهمكة في نقاش				
7	أشعر بأن معظم زملائي ينزعجون من الحديث معي				
8	أحاول الابتعاد عن المشاركة في المناسبات والأنشطة الاجتماعية				
9	أحب المشاركة في الحفلات والمناسبات الاجتماعية				
10	دوري مؤثر في اتخاذ القرارات للمجموعة التي أكون فيها				
11	أشعر بالارتباك لو اضطررت للقاء عدد كبير من الناس				
12	أحب أن أصادق الأشخاص ذوي الروح المرحة وأصحاب الدعابة و النكتة				
13	أتجنب الحديث مع الآخرين إلا إذا بدأوا الحديث معي				
14	من السهل على أن أتحدث باسم المجموعة حول موضوع معروف				
15	أحب أن استمع إلى آراء أصدقائي والاستفادة منها				
16	أشعر بان علاقاتي غير ودية مع الآخرين				
17	أحب أن أشارك في الألعاب الجماعية				
18	أحب أن يكون لي حضور فاعل في النوادي والنشاطات الاجتماعية				
19	يصعب علي الاختلاط بالآخرين				
20	يصعب علي أن اطلب المساعدة من الآخرين				
21	أحب أن يكون لي عدد كبير من الأصدقاء والمعارف				
22	من السهل علي الاندماج مع الآخرين				
23	أثق بعدد قليل من الأشخاص فقط				
24	أشعر بأن زملائي يهملون آرائي ولا يهتمون بها				
25	يطيب لي أن اسخر من الآخرين كلما سنحت لي الفرصة				
26	أشعر بالسعادة عندما أقدم المساعدة للآخرين				
27	أشعر بالسعادة كلما تعرفت إلى عدد أكبر من الأصدقاء				
28	أشعر بالارتباك عندما يطلب مني الحديث أمام زملائي				
29	تزعجني العادات والتقاليد في الوسط الاجتماعي الذي أعيش فيه				
30	أشعر بالارتياح لأن أصدقائي يهتمون بأرائي ويأخذون بها				
31	أجد متعة في عرقلة عمل الآخرين وإثارة المشاكل لهم				
32	أحاول الابتعاد عن الآخرين خشية الوقوع في الخطأ				
33	أفضل الابتعاد عن الآخرين				
34	يسرني القيام بأي عمل أكلف به في سبيل إنجاح النشاطات الاجتماعية				
35	أشعر بأن الآخرين يتحدثون عني بسوء من وراء ظهري				
36	لا أحب مساعدة الآخرين .				
37	اقطع للجهة الأخرى من الطريق أحيانا لكي ابتعد عن احد الأشخاص				

٥ ← السلوك التكيفي ٢١ فقرة

السلوك غير التكيفي ١٦ فقرة

ABSTRACT

Al-smadi, Mohammad Abed Algafor .(2007). The Relationship Between General Intelligence. Emotional Intelligence. Social adjustment and Achievement :Predictive Study . A doctoral Dissertation at Yarmouk University,(Supervised by : Prof. Shafeeq Falah Alawneh).

This study aimed at investegating the relationships between general intelligence, emotional intelligence, social adjustment and achievement in a sample of ninth graders in Irbid Directorate of Education . The sample consisted of (254) students including (121male and 133 female) chosen by stratified clustered random sampling method . to serve the studys purpose two instruments , were developed to measure the emotional intelligence and the social adjustment variables.Raven Progressive Matrices test was used to measure the General intelligence variable and students school scores in Arabic, Mathematics, Science , and english language were collected using the schools documents used as a measur for the achivement vrailable The results of linear multiple regression analysis showed that the emotional cognition regulations , empathy and communication have a significunt power in explaining the variance in the social adjustment . results also indicated the intelligence and social adjustment and emotional intelligence have asignificont predicting power in ex plaining the variance in the achievement .When the general intellgence variable set as a criterion variable , achievment scores were the only predictors of signifcant power . the emotional intelligance was significantly predicted only by the social adjustment.

Key Words: General intelligence, Emotional intelligence, Social Adjustment, Achievement.